

Inauguraldissertation

# **Die soziale Selektivität des lebenslangen Lernens: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe als exkludierender Faktor**

Zur Erlangung des akademischen Grads

Dr. phil.

eingereicht am: 14.07.2014

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

von Annika Schlenker

Dekan: Prof. Dr. phil. Dr. h. c. Jürgen van Buer

Gutachter/in: 1. Prof. Dr. phil. Dr. h. c. Jürgen van Buer

2. Prof. Dr. Aiga von Hippel

Tag der Disputation: 10.12.2014

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>1</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>6</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>10</b>
1.1 Forschungsstand und Forschungsfrage .....	11
1.2 Aufbau der Arbeit .....	13
<b>2 Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen .....</b>	<b>17</b>
2.1 Veränderungen auf der Makrosystemebene .....	23
2.2 Veränderungen auf der Mesosystemebene: Entwicklung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystemstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland .....	39
2.2.1 Zur Integrationsleistung des Bildungssystems: Der Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem .....	40
2.2.2 Zur Integrationsleistung des deutschen Beschäftigungssystems .....	66
2.2.3 Die Integrationsleistung des Staats am Beispiel der Bundesagentur für Arbeit .....	109
2.3 Veränderungen auf der Mikrosystemebene .....	122
2.3.1 Entwicklung der Bevölkerungsstruktur .....	122
2.3.2 Wandel der Familien- und Lebensformen .....	127
2.3.3 Entwicklung des Bildungsverhaltens .....	137
2.4 Zwischenfazit – Die Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion .....	140
<b>3 Diskurse über lebenslanges Lernen .....</b>	<b>147</b>
3.1 Der bildungspolitische Diskurs über lebenslanges Lernen .....	149
3.1.1 Der europäische und internationale bildungspolitische Diskurs .....	151
3.1.2 Der deutsche bildungspolitische Diskurs .....	162
3.2 Der bildungswissenschaftliche Diskurs über lebenslanges Lernen .....	178
3.2.1 Charakteristika des bildungswissenschaftlichen Diskurses .....	180
3.2.2 Der biografiethoretische Ansatz lebenslangen Lernens .....	185
3.2.3 Der lebensverlaufstheoretische Ansatz lebenslangen Lernens .....	191
3.3 Zwischenfazit: Lebenslanges Lernen für wen? .....	196
<b>4 Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens .....</b>	<b>200</b>
4.1 Weiterbildung und Exklusion .....	200
4.2 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland – Die Ebenen der Bildungspolitik und der institutionellen Umwelt .....	204

4.3 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland - Die Ebenen der Organisation der Weiterbildung .....	215
4.4 Beteiligungsregulation in der Weiterbildung .....	222
4.4.1 Weiterbildungsbeteiligung .....	222
4.4.2 Finanzierung der Weiterbildung .....	240
4.5 Weiterbildungsbarrieren .....	245
4.6 Weiterbildungserträge .....	251
4.7 Weiterbildung und soziale Nahbeziehungen .....	252
4.8 Zwischenfazit: Weiterbildung zwischen Inklusion und Exklusion .....	254
<b>5 Lebenslanges Lernen und Exklusionsrisiken.....</b>	<b>259</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>271</b>
<b>6 Anhang.....</b>	<b>272</b>
<b>7 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>274</b>
7.1 Onlinequellen .....	292
<b>Eidesstaatlicher Erklärung.....</b>	<b>302</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: 3-Phasen-Modell der Pfadabhängigkeit ( <i>GEPPERT</i> 2012, S. 38).....	20
Abbildung 2.2: Erwerbstätige nach schwerpunktmäßig ausgeübter Tätigkeit: Veränderungen zwischen 2006 und 1997 ( <i>SCHMIDT</i> 2010, S. 539).....	31
Abbildung 2.3: Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen 2008 nach Wirtschaftssektoren ( <i>SCHMIDT</i> 2010, S. 542).....	32
Abbildung 2.4: Qualifikationsstrukturen der Erwerbstätigen in den Wirtschaftszweigen.. des Tertiärsektors 2008 ( <i>SCHMIDT</i> 2010, S. 543).....	33
Abbildung 2.5: Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche im Anschluss an die allgemein- bildende Schule ( <i>AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG</i> 2008, S. 156).....	41
Abbildung 2.6: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2008, 2010 nach beruflicher Vorbildung ( <i>AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG &amp; DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG</i> 2012, S. 103).....	43
Abbildung 2.7: Anfänger im Übergangssystem 2010 mit und ohne Hauptschulabschluss ( <i>BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG</i> 2012a, S. 379).....	52
Abbildung 2.8: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufs- gruppen ( <i>AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG</i> 2010, S. 119) ..	62
Abbildung 2.9: Monatseinkommen Vollzeitbeschäftigter 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Berufsgruppen ( <i>AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG &amp; DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG</i> 2012, S. 120).....	64
Abbildung 2.10: Das Teilhabeversprechen gesicherter Erwerbsarbeit ( <i>BARTELHEIMER</i> 2011, S. 387) .....	68

Abbildung 2.11: Dauer der Beschäftigung beim aktuellen Arbeitgeber nach Berufsgruppen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012c, S. 39).....	73
Abbildung 2.12: Langzeitarbeitslosenquote als Anteil der Arbeitslosen in Europa (EUROPEAN COMMISSION 2012, S. 6). ....	75
Abbildung 2.13: Gründe für Teilzeittätigkeit 2011 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012c, S. 33).....	76
Abbildung 2.14: Entwicklung der Erwerbstätigkeit in ausgewählten Beschäftigungsformen 1996 bis 2010 sowie Anteil ausgewählter Beschäftigungsformen an allen Erwerbstätigen 2010 (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 23) .....	82
Abbildung 2.15: Zeitarbeit nach Berufsgruppen 2011 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014)..	88
Abbildung 2.16: Mittleres Bruttoarbeitsentgelt nach Tätigkeit und Qualifikation (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013c, S. 22) .....	90
Abbildung 2.17: Erwerbstätigenquote 2007 nach Geschlecht und Berufsabschluss (BRAUN et al. 2012, S. 3).....	104
Abbildung 2.18: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975 bis 2011 (WEBER & WEBER 2013, S. 2).....	115
Abbildung 2.19: Arbeitslose nach Rechtskreisen und Strukturmerkmalen April 2012 (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013d, S. 4) .....	118
Abbildung 2.20: Zugang, Abgang und Dauer der Arbeitslosigkeit nach Rechtskreisen, gleitende Jahreswerte (Mai 2012 bis April 2013) (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013d, S. 18) .....	119
Abbildung 2.21: Bevölkerungsstruktur in Deutschland 2010 sowie Ergebnisse der Voraus- berechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 16) .....	123

Abbildung 2.22: Systematik der Familien und Lebensformen im Mikrozensus (HAMMES 2011, S. 993).....	128
Abbildung 2.23: Risikolagen der unter 18-Jährigen nach Bundesländern (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 26) .....	132
Abbildung 2.24: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung nach Altersgruppen und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 43) .....	139
Abbildung 3.25: Vorschlag der Expertenkommission zur Kofinanzierung des lebenslangen Lernens – Instrumente und Inputs der Akteure (EXPERTENKOMMISSION 'FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS' 2004', S. 187) .....	169
Abbildung 4.26: Mehrebenenmodell für das Angebot, die Nutzung und die Wirkung der Weiterbildung (SCHRADER 2011, S. 103) .....	205
Abbildung 4.27: Reproduktionskontexte der Weiterbildung – Zuordnung beispielhafter beweglicher Anbieter (SCHRADER 2010, S. 276) .....	216
Abbildung 4.28: <i>Formen und Medien</i> der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten (SCHRADER 2011, S. 119) .....	219
Abbildung 4.29: <i>Rationalitätsprinzipien und Leistungserwartungen</i> in den Kontexten (SCHRADER 2011, S. 120) .....	220
Abbildung 4.30: Fragetext und Antwortkategorien zum informellen Lernen (BILGER et al. 2013, S. 266) .....	229
Abbildung 4.31: Veränderung des Einflusses atypischer Beschäftigung auf die Partizipationswahrscheinlichkeit an formaler Weiterbildung zwischen 2006 und 2012 (BELLMANN et al. 2013, S. 29) .....	237
Abbildung 4.32: Ausgewählte Weiterbildungsbarrieren nach Schulabschluss (BILGER et al. 2013, S. 219) .....	248

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1:	Typologie pfadabhängiger Erklärungen institutioneller Reproduktion und Mechanismen des Wandels (MAHONEY 2000, . 517).....	21
Tabelle 2.2a:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle E3-3Aweb).....	44
Tabelle 2.2b:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht.....	45
Tabelle 2.2c:	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht.....	46
Tabelle 2.3:	Determinanten des Übergangs in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Berufsausbildung bei nichtstudienberechtigten Teilnehmern an einem Bildungsgang im Übergangssystem (BEICHT 2009, S. 11).....	54
Tabelle 2.4:	Vergleich der Konzepte Beruf und Employability (KRAUS 2008, S. 74).....	71
Tabelle 2.5:	Gruppeneinteilung nach Arbeitsmarktaffinität 180 Tage vor und nach der Leiharbeit (CRIMMANN 2009, S. 83) .....	91
Tabelle 2.6:	Beschäftigungsstatus 180 Tage vor und nach der Arbeitnehmerüberlassung für Leiharbeitnehmer in 2004 (CRIMMANN 2009, S. 86).....	92
Tabelle 2.7:	Erwerbstätige im Alter von 15 bis 65 Jahren nach Art der Beschäftigung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle A2-8web).....	96

Tabelle 2.8:	Merkmale atypischer Beschäftigungsformen im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis (In Anlehnung an GIESECKE & WOTSCHAK 2009, S.3/FROMM & BARTELHEIMER 2012, S. 330 ff./KELLER et al. 2012).....	98
Tabelle 2.9:	Erwerbstätigenquote 2007 differenziert nach dem Vorliegen eines beruflichen Abschlusses (BRAUN et al. 2012, S. 2).....	102
Tabelle 2.10:	Bildungsbeteiligung nach Schulart 1952-2010 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2014a, Tabelle 2.3.3).....	137
Tabelle 4.11:	Gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung (GROTLÜSCHEN et al. 2009, S. 347).....	207
Tabelle 4.12:	Anbietergruppen nach Weiterbildungssegmenten (BILGER et al. 2013, S. 117).....	218
Tabelle 4.13:	Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen nach Einkommen (BILGER et al. 2013, S. 73).....	226
Tabelle 4.14:	Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem beruflichem Abschluss (BILGER et al., 2013, S. 76).....	227
Tabelle 4.15:	Beteiligung ausgewählter Gruppen am informellen Lernen 2012 (BILGER et al. 2013, S. 270).....	230
Tabelle 4.16:	Betriebliche Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung (BILGER et al. 2013, S. 161).....	234
Tabelle 4.17:	Weiterbildungsquoten für formale berufliche Weiterbildung nach Beschäftigungsform und Geschlecht (BELLMANN et al. 2013, S. 22).....	236
Tabelle 4.18:	Einschätzungen zu Weiterbildungsbarrieren (BILGER et al. 2013, S. 215).....	247



## **Abkürzungsverzeichnis**

AES	Adult Education Survey
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
ARGE	Arbeitsgemeinschaft SGB II
AVAVG	Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
EBifG/BifG	Erwachsenenbildungsförderungsgesetz/Bildungsförderungsgesetz
EU	Europäische Union
ggf.	gegebenenfalls
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
ILO	International Labour Organization
ISCED	International Standard Classification of Education
MDQM	Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme
MOK	Methode der offenen Koordinierung

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB	Sozialgesetzbuch
sog.	sogenannte
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
u.U.	unter Umständen
VermBG	Vermögensbildungsgesetz
vs.	versus

# 1 Einleitung

„Biographien sind in hohem Maße pfadabhängig, so dass man auch statt vom Lebensweg genauso gut vom Lebenspfad sprechen könnte“ (*Beyer* 2006, S. 9).

Von einem Lebenspfad statt von einem Lebensweg zu sprechen, bedeutet, Ereignissen und Entscheidungen unterschiedlich weitreichenden Einfluss auf die weitere individuelle Lebensgestaltung zuzuschreiben. Pfadabhängigkeiten werden von Ereignissen respektive Entscheidungen initiiert, die das Leben auf einen Pfad lenken, den das Individuum mittels eigener Anstrengungen kaum mehr verlassen kann, da Mechanismen, die sich der Kontrolle des Individuums entziehen, die Flexibilität der Lebensgestaltung zunehmend einschränken. Pfadabhängigkeiten reduzieren somit die potenziellen Handlungsalternativen im Zeitverlauf in unterschiedlicher Weise und beeinflussen die zukünftige Einwicklungsrichtung. Die Stabilitätsneigung der Pfade und somit auch die Handlungsmöglichkeiten der Akteure im Hinblick auf die Generierung, Stabilisierung und Aufhebung der Kontinuitäten werden dabei wesentlich von den zugrundeliegenden pfadstabilisierenden Mechanismen beeinflusst (vgl. *Beyer* 2006).

Der Pfad, der im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, ist die biografisch zunehmende Exklusion vom lebenslangen Lernen. *ALHEIT* (2009a, S. 77) zufolge stellt lebenslanges Lernen<sup>1</sup> im strikt theoretischen Sinn kein Konzept dar. Dagegen spreche die Vagheit des Begriffs. Selbst eine Analyse der Geschichte des lebenslangen Lernens könne nur begrenzt Klarheit schaffen. Die Diskussion über lebenslanges Lernen jedoch habe Wirkungen gezeigt und somit ein „Diskursambiente“ erzeugt, das unsere Bildungslandschaft verändert habe und dies auch weiterhin tun werde. Der Diskurs nehme Einfluss darauf, wie über Lernen gedacht wird, wie Lernumgebungen gestaltet und verändert werden, wie die Akteure des lebenslangen Lernens sich selbst als Lernende, Lehrende, als Professionelle wahrnehmen, wie sie ihre eigenen und fremde Lernprozesse gestalten etc. (vgl. *Rothe* 2011a, S. 12).

*DAUSIEN* (2008, S. 153 f.) zufolge liefere der Diskurs weder ein theoretisch explizites Verständnis von Lernprozessen noch könnten spezifische pädagogische Handlungsweisen für die Umsetzung lebenslangen Lernens aus dem Diskurs abgeleitet werden. Zwar existieren Forschungsansätze, wie der biografiethoretische Ansatz und der lebensverlaufstheoretische An-

---

<sup>1</sup> Nach Rücksprache mit der Duden-Sprachberatung wird lebenslanges Lernen nicht als Eigenname verwendet. Bei Zitaten folge ich der jeweiligen Schreibweise.

satz, welche sich mit dem Lernen im Lebensverlauf und dabei insbesondere mit den Interdependenzen zwischen den Individuen und den Kontextbedingungen auseinandersetzen; diese beleuchteten jedoch lebenslanges Lernen unter einer je spezifischen Perspektive, die Entwicklung bspw. einer biografischen Lerntheorie stehe nach wie vor aus (vgl. *Rothe* 2011a, S. 83).

Das Fehlen eines kohärenten Konzepts lebenslangen Lernens steht dabei im Widerspruch zu dem hohen Stellenwert, der dem lebenslangen Lernen für die Gestaltung des Lebens- und Erwerbsverlaufs zugeschrieben wird. In der Folge rücken insbesondere Fragen nach den derzeit vorhandenen Angebots- und Nutzungsstrukturen lebenslangen Lernens sowie der Regulierung des Zugangs in den Fokus.

## **1.1 Forschungsstand und Forschungsfrage**

Vor allem im bildungspolitischen Diskurs werden neue Entwicklungsbedingungen der Gesellschaft diskutiert, die mit tiefgreifenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen korrespondieren. Diese Veränderungen machen ein neuartiges Befähigungskonzept der Individuen und Gesellschaft als Ganzes erforderlich: lebenslanges Lernen. Dabei zeichnet sich eine zunehmend verstärkte Spaltung zwischen denjenigen ab, die infolge ihrer stabilen Integration in das Beschäftigungssystem auch hohe Zutritts- und Beteiligungschancen am lebenslangen Lernen aufweisen und denjenigen, bei denen u. a. beschäftigungsbedingt biografisch zunehmende Exklusionsrisiken vom lebenslangen Lernen unübersehbar werden. Neben zunehmenden strukturellen Exklusionsrisiken, vor allem in der betrieblichen Weiterbildung, werden ebenfalls Tendenzen zunehmender Selbstexklusion sichtbar. So stellt *CORSTEN* bereits 2001 fest:

„Personen, denen berufliche Leistungsprofile zugerechnet werden, besitzen höhere Chancen, dass ihnen weitere Leistungsmerkmale zugerechnet werden. Sie haben bessere Zutritts- und Beteiligungschancen in Bezug auf soziale Praktiken, die ihr Leistungsvermögen steigern“ (*Corsten* 2001, S. 281).

Die erste forschungsleitende These dieser Arbeit lautet in Anlehnung an *CORSTEN*:

Personen mit einem durch Diskontinuitäten und Instabilitäten gekennzeichneten Erwerbsverlauf wird ein vermindertes berufliches Leistungsprofil zugeschrieben, nicht zuletzt durch die Anbieter bezahlter Arbeit. Ihre Zutritts- und Beteiligungschancen am le-

benslangen Lernen sind sichtbar verringert gegenüber Personen, denen durch einen kontinuierlichen Erwerbsverlauf ein hohes Leistungsprofil zugeschrieben wird.

Analysiert werden die Zutrittsbarrieren zum lebenslangen Lernen, das mit Weiterbildung verknüpft ist. Dabei wird analytisch zwischen individuellen und strukturellen Faktoren unterschieden, wobei von einer hohen Kontextgebundenheit der individuellen Entwicklung ausgegangen wird. Dementsprechend lautet die zweite forschungsleitende These:

Das (bildungs-)politische Steuerungssystem zieht ökonomische Rahmenbedingungen für den moderaten Umgang mit Exklusionsrisiken heran. In der Folge verstärken sich die Exklusionsrisiken für Beschäftigte deren Erwerbsverläufe durch Instabilitäten und Diskontinuitäten gekennzeichnet sind.

Aus diesen beiden forschungsleitenden Thesen ergeben sich folgende Forschungsfragen: Welche Bedeutung kommt dem Ausbildungs- und Erwerbsverlauf bei der Regulierung des Zugangs zum lebenslangen Lernen zu? Welche Ereignisse respektive Übergänge sind die zentralen Strukturgeber des Ausbildungs- und Erwerbsverlaufs?

Die zweite forschungsleitende These impliziert die These, dass sich die Segmentierung im Beschäftigungssystem in eine Gruppe eher stabil Integrierter und eine Gruppe, deren Erwerbsverläufe durch Diskontinuitäten und Instabilitäten gekennzeichnet sind, in unterschiedlichen Angebots- und Supportstrukturen lebenslangen Lernens fortsetzt. Folgt man dem im Abschnitt 3.2.2 dargestellten biografiethoretischen Ansatz lebenslangen Lernens, der unter anderem auf der Annahme einer ausgeprägten Kontextualität sowie biografischen Reflexivität von Bildungsprozessen in der Lebensspanne basiert, so impliziert dies Folgendes: Die verschiedenen Angebots- und Supportstrukturen sowie die unterschiedlichen Erfahrungsstrukturen, die in sowie mit diesen Strukturen aufgebaut werden, können zu einer biografischen Verdichtung von Inklusionschancen für die Gruppe der stabil in das Beschäftigungssystem Integrierten respektive Exklusionsrisiken für die eher instabil Integrierten führen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich dabei primär den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Formierung der Erwerbs- und Lebensverläufe beitragen, die (Lern-)Wege respektive Pfade unterstützen, eröffnen oder auch verschließen (vgl. *Dausien* 2011).

Wie die Ausführungen im zweiten Kapitel zeigen werden, kristallisiert sich der allgemeine Schulabschluss als eines der besonders kritischen Ereignisse heraus, an dem sich einer der

zentralen Pfade biografisch zunehmender Exklusionsrisiken vom lebenslangen Lernen ausgebildet, aber auch der (Nicht-)Erwerb eines Berufsabschlusses oder eines akademischen Abschlusses wirken pfadprägend im Erwerbs- und Lebensverlauf. Im Erwerbsverlauf wird eine zunehmende Verdichtung von Exklusionsgefahren infolge der pfadprägenden Wirkung eines geringen allgemeinbildenden Schulabschlusses für die Gruppe der nicht stabil Integrierten sichtbar. Die Beschränkungen im Weiterbildungsangebot sowie die Risiken der Weiterbildungsnutzung nehmen zu. Dies wird u. a. an der zentralen Bedeutung der beruflichen Stellung sowie des Bildungshintergrunds für die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. u. a. *Bilger et al. 2013*) sowie dem partiellen Rückzug des Bundes und der Länder aus der öffentlichen und vor allem finanziellen Verantwortung für Weiterbildung (vgl. u. a. *Kuhlenkamp 2005*) sichtbar.

Zur Strukturierung der Argumentationsverläufe wird das Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung von *BRONFENBRENNER* herangezogen. Dieses Modell wird gewählt, weil die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens nicht zuletzt mit der Anpassung an gravierende wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungsprozesse begründet wird und der Lernende sich durch das lebenslange Lernen aktiv mit den Veränderungsprozessen auseinander setzen und diese auch gestalten soll. Die geforderte „Reziprozität“ zwischen der lernenden Person und seiner Umwelt wird von *BRONFENBRENNER* (1981, S. 38) als ein wichtiges Element seiner Definition der Ökologie der menschlichen Entwicklung hervorgehoben.

## **1.2        Aufbau der Arbeit**

*PONGRATZ* (2010, S. 155) reflektiert den „Gestaltwandel“ des lebenslangen Lernens folgendermaßen: „Lebenslang lernen dürfen, können, sollen, müssen und schließlich wollen“. Mit dieser kurzen „Faustformel“ verweist er auf zentrale Kritikpunkte am einschlägigen bildungspolitischen Diskurs; erstens auf die Verengung der Zielsetzungen lebenslangen Lernens als „Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen“ (*Pongratz 2010, S. 157*), zweitens auf den Zwangscharakter des lebenslangen Lernens und drittens auf die Verortung der Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens beim Individuum. Vor allem im einschlägigen internationalen bildungspolitischen Diskurs wird dem Individuum eine besondere Verantwortung für sein kontinuierlich und selbstgesteuert zu organisierendes lebenslanges Lernen zugeschrieben, dessen Zielsetzung letztlich die Lösung der aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme sein solle. Lebenslanges Lernen entferne sich insofern

zunehmend von der Idee der freiwilligen Erwachsenenbildung hin zur Idee der Anpassung an gesellschaftliche und wirtschaftliche Erfordernisse (vgl. *Pongratz* 2010). Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird hingegen bewusst Distanz zu dieser ökonomischen Verengung erzeugt und damit ggf. provoziert, dass – bewusst und/oder unbewusst – emanzipatorische Zielsetzungen eher überbetont werden.

Nach *PÄTZOLD* (2011) impliziert jedoch die Zuschreibung von Verantwortung auch die Zuschreibung hoher Freiheitsgrade in Bezug auf die Möglichkeiten, dieser Verantwortung gerecht werden zu können. Die Pfadabhängigkeit der Exklusion vom lebenslangen Lernen zu analysieren, bedeutet jedoch, von der These einer zunehmenden Einschränkung der Handlungsspielräume und Freiheitsgrade des Individuums auszugehen und eine Dominanz der strukturellen Rahmenbedingungen bei der Setzung und Realisierung von Zielen anzunehmen. *KRONAUER* (2010d, S. 149) folgend entscheiden weitgehend die institutionellen Arrangements in sowie zwischen den drei zentralen Vermittlungsinstanzen Arbeitsmarkt, soziale Nahbeziehungen und (Wohlfahrts-)Staat darüber, wer in welcher Phase seines Lebensverlaufs Exklusionsgefahren ausgesetzt ist. Mit dem Begriff der Exklusion werden in der Folge nicht nur die Formen der Ausschließung beschrieben, sondern auch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse im Hinblick auf ihr Exklusionspotenzial analysiert. Exklusion stellt somit eine „zentrale Kategorie der Gegenwartsanalyse dar“ (*Kronauer* 2010a, S. 41).

Im Fokus des zweiten Kapitels steht somit zunächst die zeitliche Entwicklung derjenigen gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, denen ein erhöhter Einfluss auf die geforderte individuelle Realisierung respektive Nicht-Realisierung des lebenslangen Lernens zukommt. Dies erfolgt mit dem Ziel, die Ausprägung der Freiheitsgrade des Individuums abzuschätzen, um weiterhin zu klären, inwiefern ihm eine besondere Verantwortung für die Realisierung seines lebenslangen Lernens zugeschrieben werden könne und sollte. Die Darstellung der Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion erfolgt dabei auf der Makro-, Meso- und Mikrosystemebene. Aus Gründen des Umfangs der Arbeit beziehen sich die Daten vor 1990 ausschließlich auf die Bundesrepublik Deutschland. Des Weiteren werden im zweiten Kapitel die kritischen Ereignisse identifiziert, welche den Pfad für verschiedene Gruppen von Beschäftigten in die Exklusion vom lebenslangen Lernen initiieren können. Das Erkennen solch kritischer Weichenstellungen sei *KRONAUER* (2010a, S. 17 ff.) zufolge „von größter Wichtigkeit“ für die Analyse der Exklusionsprozesse in der Weiterbildung. Die institutionellen Verknüpfungen zwischen den drei zentralen Vermittlungsinstanzen

der Exklusion können die Wahrscheinlichkeit, dass ein kritisches Ereignis im Lebensverlauf exkludierend wirkt, erhöhen, aber auch kompensatorische Wirkung entfalten.

Für Weiterbildung und lebenslangen Lernens ist und bleibt auch die Frage nach deren Inklusionspotenzial zentral. Durch die „Funktionalisierung“ der Weiterbildung wurde jedoch *EPPING* (2010, S. 201) zufolge aus den Augen verloren respektive verdrängt, dass zum einen das Ziel der Inklusion in und durch Weiterbildung nur partiell realisiert wurde und wird; zum anderen erfüllt die Weiterbildung neben Inklusionszielen auch Selektions- und Ausschließungsfunktionen. Mit dem Zugang der Exklusion widmet sich diese Arbeit neben den von Exklusionsrisiken betroffenen Personen auch den exkludierenden Institutionen, Akteure und Mentalitäten und somit verstärkt dem Prozess der Exklusion. Inklusion und Exklusion als dichotome Begriffe anzusehen, würde das Resultat der Exklusion und somit eher Exklusion als Zustand fokussieren. Somit verlagere sich das Exklusionsproblem auf den Exkludierten. Exklusion als Prozess zu betrachten jedoch, stellt eher auf die exkludierenden gesellschaftlichen Verhältnisse ab (vgl. *Kronauer* 2010c/*Castel* 2008a). Der Fokus dieser Arbeit liegt demzufolge auf den strukturellen Kontextbedingungen und Nutzungsfaktoren von Individuen, die auf Exklusionsgefahren und faktische Exklusion verweisen.

Exklusion kann neben dem Verlust von Teilhabechancen über einen zweiten Mechanismus vollzogen werden, den strukturbildenden Mechanismus der Erwartungsbildung. Exklusion meint dabei die Auflösung einer Erwartungshaltung gegenüber einer Person (vgl. *Stichweh* 2005, S. 135 f.). Im dritten Kapitel werden daher neben der Erörterung des inhaltlichen Gehalts des Begriffs lebenslanges Lernen im bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs auch die jeweils postulierte Erwartungshaltung und Verantwortungszuschreibung für die Realisierung lebenslangen Lernens erörtert und hinterfragt. Welchen Institutionen wird die Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens zugeschrieben? Welche Zielsetzungen sind mit dem lebenslangen Lernen im Allgemeinen sowie mit der postulierten Verantwortungszuschreibung verbunden?

Um Pfadabhängigkeit der Exklusion vom lebenslangen Lernen sichtbar zu machen sowie die zugrundeliegenden Kontinuitätssichernden Mechanismen zu identifizieren, werden im vierten Kapitel die aktuell erkennbaren Zielsetzungen und derzeit aktiven Akteure lebenslangen Lernens analysiert. Das vierte Kapitel beleuchtet daher die rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland sowie die Weiterbil-



dungsbeteiligung im Hinblick auf deren pfad(de-)stabilisierende Wirkungen und Exklusionspotenziale.

Diese Arbeit beschäftigt sich somit primär mit den Exklusionsrisiken und dabei vor allem mit den strukturellen Komponenten, die die Exklusionsgefahr für mögliche Nachfrager nach Weiterbildung erhöhen. Insofern stehen der Prozesscharakter sowie die Mehrdimensionalität der Exklusion im Fokus dieser Arbeit.

## 2 Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

Der Exklusionsbegriff hat in den letzten zwei Jahrzehnten im soziologischen Diskurs eine hohe Aufmerksamkeit erfahren. Folgt man *FARZIN* (2011, S. 7), so existiert trotz der intensiven Diskussion bisher keine „überzeugende theoretische Ausarbeitung des Exklusionsbegriffs“. Die Ursachen einer fehlenden stringenten Theorie sieht *FARZIN* (2011, S. 7 ff.) in der engen Kopplung zwischen dem Exklusionsbegriff einerseits und der damit verbundenen normativen Vorstellung des Sozialen andererseits.

Als zentrales Kriterium für Exklusion werde die räumliche Verortung eines Körpers herangezogen.

„Der räumlichen Distanz von Zentrum und Peripherie entspricht in dieser Dramaturgie der Entfernung des sozialen Lebens in der Peripherie von den normativen Maßstäben des Zentrums. Das Faszinierende und Gefährliche dieser Exklusion liegt offensichtlich in der durch die Exkludierten betriebenen Aufhebung bürgerlicher Umgangsformen und Wertmuster“ (*Farzin* 2011, S. 15).

Diese Kopplung zwischen dem Exklusionsbegriff und normativen Vorstellungen über die Gesellschaft erschwere dabei nicht nur die Etablierung einer stringenten Theorie, sondern berge auch die Gefahr, mit dem Exklusionsbegriff eine implizite Vorstellung über die „richtige“ Gesellschaft zu transportieren. Diese Gefahr bestehe, da die Rhetorik der Exklusion durch eine starke Personalisierung gekennzeichnet sei. Nicht die strukturellen Merkmale oder der strukturell bedingte Prozess der Exklusion würden betrachtet, sondern die soziale Lage des Exkludierten selbst stehe im Fokus. Damit entferne sich die Debatte von ihrem ursprünglichen Ziel, mit dem Exklusionsbegriff Auswirkungen sozialer Umbruchsituationen mit etablierten Kategorien der Ungleichheitsforschung angemessen zu erfassen (vgl. *Farzin* 2011, S. 7).

*KRONAUER* (2010a, S. 9 ff.) plädiert für die gekoppelte Analyse beider Seiten der Exklusion, der analytischen und der normativen. Beide Seiten sollten zwar strikt unterschieden werden, jedoch erachtet er deren verknüpfte Betrachtung für lebenslanges Lernen und insbesondere Weiterbildung in doppelter Hinsicht als vielversprechend: Zum einen könne durch den Zugang zu Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft eine Formulierung der neuen Herausfor-

derungen an die Weiterbildung ermöglicht werden, zum anderen bürge das Begriffspaar Inklusion/Exklusion normative Implikationen, die eine gesellschaftliche Positionierung der Weiterbildung erfordere.

*KRONAUER* (2010d, S. 145 ff.) unterscheidet 3 Dimensionen respektive Modi der Exklusion: die Einbindung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen sowie den Modus der gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Dementsprechend identifizierte *KRONAUER* den Arbeitsmarkt, den Wohlfahrtsstaat sowie die Reziprozität primärer sozialer Beziehungen als die drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion. Darüber hinaus beeinflussen die Verflechtungen zwischen den drei zentralen Vermittlungsinstanzen die Wahrscheinlichkeit, dass kritische Ereignisse im Lebensverlauf ausgrenzend wirken und sich über die Dimensionen hinweg verstärken (vgl. *Kronauer* 2010b, S. 52). Dies ist jedoch nicht zwingend. Aufgrund der relativen Eigenständigkeit der Vermittlungsinstanzen können diese auch kompensierende Wirkungen entfalten (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 50 ff.).

Neben der Mehrdimensionalität hebt *KRONAUER* (2010d) auch den Prozesscharakter der Exklusion als wichtiges Konstruktions- und Analysekriterium hervor.

„Als Prozess betrachtet, meint Ausgrenzung dann eine zunehmende Machtverschiebung im Kontinuum wechselseitiger Abhängigkeitsverhältnisse zu Lasten einer Seite. Sein Fluchtpunkt und zugleich der Punkt des „Bruchs“ zwischen Drinnen und Draußen ist das Ende aller Wechselseitigkeit – die Nutz- und Machtlosigkeit des einseitigen Objektstatus“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.; *Kronauer* 2010d, S. 144).

*CASTEL* (2008a, S. 82) spricht hier von einer „spezifischen Stellung“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.), die von außen aufgezwungen wird. Dabei dürfe das „Draußen“ *KRONAUER* (2010d, S. 141 ff.) zufolge nicht als Position außerhalb der Gesellschaft interpretiert werden. Ein empirisch gehaltvoller Exklusionsbegriff müsse hier von einer „Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen“ ausgehen, wobei das „Dringen“ der Gesellschaft die Kriterien vorgibt, an denen das „Draußen“ innerhalb der Gesellschaft gemessen wird und an dem sich die von Exklusionsrisiken Betroffenen selbst messen. Exklusion stellt insofern ein gesellschaftliches Verhältnis dar. Diese Vorstellung der „Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen“ macht u. a. die eine Gesellschaft durchziehenden Differenzen sichtbar. Sie verweist auf gesellschaftlich geteilte Ambitionen und darauf, „dass die einen sie verwirklichen können, die anderen dagegen nicht“ (*Kronauer* 2010d, S. 203).

Die Analyse des Prozesscharakters der Exklusion erfordert neben der Analyse der Vermittlungsinstanzen der Exklusion auch die Identifizierung der kritischen Ereignisse im Lebensverlauf, die den Pfad in die Exklusion initiieren (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 17 ff.). Im Zentrum dieses Kapitels steht insofern neben der Analyse der Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen sowie deren Verflechtungen auch die Identifizierung des kritischen Ereignisses, welches die Pfadabhängigkeit in die biografisch zunehmende Exklusion vom lebenslangen Lernen initiiert.

Das Konzept der Pfadabhängigkeit<sup>2</sup> hat sich zu einem intensiv genutzten Erklärungskonzept in der sozialwissenschaftlichen und ökonomischen Forschung entwickelt, mit dem der Versuch unternommen wird, Eigenschaften und Bedingungen der Stabilität von sozialen Strukturen zu beschreiben und zu erklären.

„Pfadabhängigkeit bezeichnet einen vergangenheitsdeterminierten Prozess relativ kontinuierlicher bzw. inkrementeller Entwicklungen. Diese jeweils erreichten Zustände können kollektiv ineffizient oder suboptimal sein, ohne dass der Prozess deshalb zum Erliegen kommt oder radikal geändert wird“ (*Werle* 2007, S. 119).

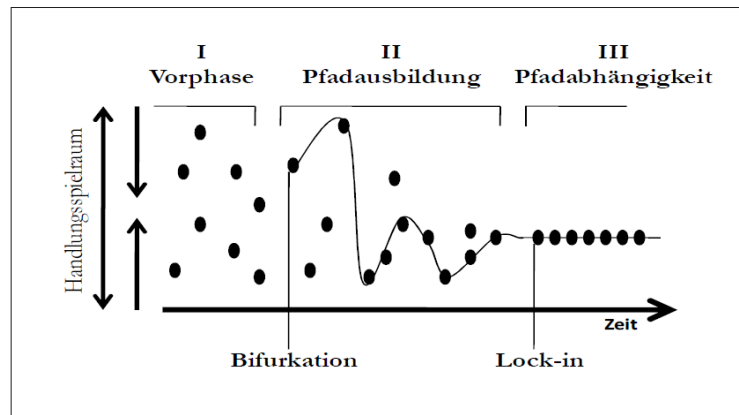
Dem Konzept liegt die Vorstellung einer lang andauernden Stabilität von Technologien und Institutionen zugrunde. Die Annahme eines „lock-in“ in einmal gefundene Lösungen habe dieses Konzept nachhaltig geprägt (*Beyer* 2005, S. 14). Eine Definition findet sich bisher nicht. In der folgenden Abbildung 2.1 wird die Idee der Pfadabhängigkeit grafisch dargestellt.

In der Vorphase ist der Handlungsspielraum noch unbegrenzt, da bisher noch keine Entscheidung getroffen wurde. Die Phase II, auch Formationsphase genannt, beginnt mit der Entscheidung bzw. dem kritischen Ereignis (critical juncture), welche bzw. welches den zukünftigen Pfad der Entwicklung vorgibt. Mit fortschreitender Zeit wird der Handlungsspielraum immer stärker eingeschränkt. Es wird somit zunehmend schwerer, den eingeschlagenen Weg zu revidieren bzw. zu verlassen. In Phase II bestehen noch Möglichkeiten, einen alternativen Pfadverlauf einzuschlagen. Phase III zeichnet sich dagegen durch eine Verstärkung der Pfadstabilität aus, die auf positiven Rückkopplungen basiert. Das Ergebnis ist ein ‚lock-in‘, der das Verlassen des Pfades nahezu unmöglich macht (vgl. *Geppert* 2012, S. 38 f./*Oechsler* 2006, S. 14 ff./*Sydow & Schreyögg* 2009, S. 691 ff.).

---

<sup>2</sup> Zur Beschreibung der Entwicklung des Konzepts der Pfadabhängigkeit, seinen Stärken, Schwächen und Anwendungsmöglichkeiten siehe auch *WETZEL* 2005.

Abbildung 2.1: 3-Phasen-Modell der Pfadabhängigkeit (GEPPERT 2012, S. 38)



Pfadabhängigkeit ist somit ein zeitbasiertes Konzept, welches verschiedene Zustände von Flexibilität bzw. Wahlfreiheit und Stabilität bzw. Determiniertheit unterscheidet. Dynamik verengt sich in Rigidität (vgl. *Sydow & Schreyögg* 2009, S. 689).

*BEYER* (2005) kritisiert den ‚impliziten Konservatismus‘ bei der Anwendung dieses Konzepts. Seines Erachtens werde den pfadabhängigen Prozessen eine zu hohe Kohärenz und Stabilitätsneigung zugesprochen, sodass grundlegende Veränderung als Folge von zufälligen Koinzidenzen und außergewöhnlichen Verursachungszusammenhängen interpretiert wird. „Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit!“, konstatiert *BEYER* (2005, S. 14). Soll der empirische Wert einer Aussage über ein immer geltendes „historical matters“ hinausgehen, sei es unabdingbar, die jeweiligen kontinuiertssichernden Mechanismen, die der Pfadabhängigkeit zugrunde liegen, in die Analyse mit einzubeziehen. Somit rücke die Anfälligkeit der Stabilität der Pfade in den Blickpunkt und demzufolge auch die Akteursebene. Die Identifizierung der zugrunde liegenden kontinuiertssichernden Mechanismen gebe Hinweise auf die Handlungsmöglichkeiten der Akteure im Hinblick auf die Generierung, Stabilisierung und Aufhebung von Kontinuitäten. Den Akteuren werde somit Handlungs- und Veränderungsmacht zugesprochen (vgl. ebenda). Das Konzept sei in der Folge mikrofundierte, da die Handlungssequenzen individueller, kollektiver oder korporativer Akteure die Pfadabhängigkeit erzeugen (vgl. *Werle* 2007) und *BEYER* (2005) zufolge auch aufheben können.

*MAHONEY* (2000), der das aus der Ökonomie stammende Pfadabhängigkeitskonzept für die sozialwissenschaftliche Analyse adaptiert hat, unterscheidet vier Erklärungsansätze für pfadabhängige Prozesse, die in der folgenden Tabelle 2.1 dargestellt werden.

Tabelle 2.1: Typologie pfadabhängiger Erklärungen institutioneller Reproduktion und Mechanismen des Wandels (MAHONEY 2000, S. 517)

	<i>Utilitarian explanation</i>	<i>Functional explanation</i>	<i>Power explanation</i>	<i>Legitimation explanation</i>
<i>Mechanism of reproduction</i>	Institution is reproduced through the rational cost-benefit assessments of actors	Institution is reproduced because it serves a function for an overall system	Institution is reproduced because it is supported by an elite group of actors	Institution is reproduced because actors believe it is morally just or appropriate
<i>Potential characteristics of institution</i>	Institution may be less efficient than previously available alternatives	Institution may be less functional than previously available alternatives	Institution may empower an elite group that was previously subordinate	Institution may be less consistent with values of actors than previously available alternatives
<i>Mechanism of change</i>	Increased competitive pressures; learning processes	Exogenous shock that transforms system needs	Weakening of elites and strengthening of subordinate groups	Changes in the values or subjective beliefs of actors

MAHONEY (2000, S. 517 ff.) differenziert zwischen der utilitaristischen Erklärung, der funktionalen Erklärung, der machtbasierten Erklärung sowie der Legitimationserklärung. Die utilitaristische Erklärung stammt aus der Ökonomie. Kontinuität und Stabilität des Pfades beruhen auf selbstverstärkenden Prozessen. Mechanismen der Reproduktion sind die rationalen Kostenbewertungen der Akteure. Der potenzielle Nutzen einer Transformation wird mit den damit einhergehenden Kosten verglichen, sodass auch ineffiziente Institutionen bzw. Lösungen entstehen können. Wandel, im Sinne vom Verlassen des Pfades, kann durch hohen Wettbewerbsdruck und Lernprozesse initiiert werden.

Der funktionale Erklärungsansatz impliziert die Existenz eines selbstregulierenden Systems. Eine Institution wird etabliert, um eine bestimmte Funktion für ein übergeordnetes System zu erfüllen. Institutionelle Reproduktion basiert daher auf den funktionalen Konsequenzen, wie Integration, Adaption und Überleben, für ein größeres System, in dem die Institution eingebettet ist. Wandel wird hier von exogenen Schocks initiiert, die Veränderungsdruck auf das übergeordnete System ausüben. Somit werden die institutionellen Arrangements obsolet bzw. eine Transformation wird notwendig, um sich den neuen Umweltbedingungen anzupassen.

Der machtbasierte Erklärungsansatz begründet Pfadabhängigkeit mit asymmetrischen Machtverhältnissen. Macht über Ressourcen, wie z. B. die Besetzung von Arbeitsplätzen, ist über verschiedene Akteure mit verschiedenen Interessen an der Durchsetzung und dem Erhalt von institutionellen Arrangements ungleich verteilt. Institutionelle Reproduktion ist somit ein konfliktbeladener Prozess, bei dem signifikante Gruppen benachteiligt werden. Diese Benachteiligung sei solange möglich, bis ein kritischer Punkt erreicht wird, an dem das Machtverhältnis kippt.

Beim Legitimationsansatz sind die stabilitätssichernden Mechanismen Moral- und Rechtsempfinden. Ein Pfad wird weiterverfolgt, weil sich die Akteure moralisch verpflichtet fühlen bzw. ihn als rechtens erachteten. Dementsprechend werden grundlegende Veränderungen durch Glaubens- bzw. Wertewandel initiiert.

Die Identifizierung der Typologie der Pfadabhängigkeit verbunden mit den jeweiligen kontinuieritätsabsichernden Mechanismen<sup>3</sup> geben Hinweise auf die Art und Weise eines potenziellen Pfadwechsels. So könnten Optionen für das Wie des Pfadwechsels benannt werden, die durch weitere empirische Forschungsarbeit erweitert und spezifiziert werden können, dass Wann bleibe jedoch offen (vgl. *Beyer* 2006, S. 11 ff.). Das Konzept der Pfadabhängigkeit kann demzufolge dazu beitragen, die Analyse der Exklusion nicht nur auf den Zustand, sondern eher auf den Prozess der Exklusion abzustellen, da die „Faktoren“ respektive Ereignisse analysiert werden, die dem Ausschluss vorausgehen (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.; vgl. *Castel* 2008a, S. 72). Die ausschließliche Fokussierung des Zustands der Exklusion bezeichnet *CASTEL* (2008a) als einen der „Fallstricke des Exklusionsbegriffes“. Im Rahmen dieser Arbeit wird somit untersucht, für welche Gruppen von Beschäftigten sich im Erwerbsverlauf eine Kumulation der Exklusionsrisiken vom lebenslangen Lernen abzeichnet und welche Optionen für einen intendierten Richtungswechsel seitens der Hauptakteure des lebenslangen Lernens<sup>4</sup> infolge der Identifikation der kontinuieritätssichernden Mechanismen sichtbar werden.

---

<sup>3</sup> Zur Beschreibung der kontinuieritätssichernden Mechanismen siehe auch *KIRCHNER* 2008 sowie *GEPPERT* 2012.

<sup>4</sup> Als die drei Hauptakteure des lebenslangen Lernens kristallisieren sich im dritten Kapitel der Staat respektive die öffentlichen Hand, die Unternehmen und die Individuen heraus.

## 2.1 Veränderungen auf der Makrosystemebene

Vor mehr als 40 Jahren wird erstmals das Thema Inklusion durch Bildung in Deutschland politisch diskutiert. Dabei stehen die Persönlichkeitsentwicklung und das staatsbürgerliche Engagement im Zentrum. Die durch Bildung vermittelten Erwerbs- und Reproduktionschancen werden noch nicht thematisiert. Bis in die 1970er Jahre hinein ermöglicht das System von Allgemein- und Berufsbildung, wenngleich auf unterschiedlichem Niveau, dem überwiegenden Teil der Bevölkerung den dauerhaften Einstieg in das Erwerbsleben sowie die Beteiligung am gesellschaftlichen und kulturellen Leben (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 202). Die Hauptschule vermittelt hinreichende theoretische und praktische Kompetenzen, um im Anschluss eine Berufsausbildung aufzunehmen oder zumindest eine Ungelerntentätigkeit in der Industrie. Die im Bildungssystem erlangten Kompetenzen und Qualifikationen erlauben den Jugendlichen einen erfolgreichen Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Festzuhalten ist jedoch, dass bereits im Jahr 1979 *SCHWEIKERT* eine Studie über die sogenannten Jungarbeiter, Arbeitslosen und unversorgten Bewerber um Ausbildungsstellen veröffentlicht hat. Für das Jahr 1974 ermittelt er bereits einen Anteil der Ungelernten an den Berufsschulpflichtigen von 15 %. Hinsichtlich der Personenmerkmale der Jugendlichen belegt seine Analyse, dass mit 63 % Mädchen sichtbar überrepräsentiert sind und unter den unversorgten Bewerbern lediglich 3 % einen mittleren Schulabschluss vorweisen. *SCHWEIKERT* (1979, S. 14) spricht hier bereits von einem „Verdrängungsprozess zuungunsten der Hauptschüler“. Des Weiteren zeigen die Daten bzgl. der Ausbildung und Erwerbstätigkeit der Eltern, dass diese sichtbar häufiger ebenfalls über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und häufiger arbeitslos sind als die Eltern von Auszubildenden. Auch die Analyse der sozialen Herkunft macht sichtbar, Jugendliche aus den untersten Schichten sind kaum unter den Auszubildenden vertreten. Schon damals wird ein enger Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und der schulischen Vorbildung nachgewiesen (vgl. ebenda).

Das Bildungssystem vermittelt somit für den überwiegenden Teil der Jugendlichen die Voraussetzungen für eine weitgehend dauerhafte Beschäftigung und eine unterschiedlich weitreichende, berufliche Karriereerwartung. Übergänge zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbssystem sind weniger risikobehaftet. Auf diese Übergänge konzentriert sich zu dieser Zeit die berufliche und soziale Mobilität (vgl. *Baethge* 2008, S. 558 ff.). Die Grundlage dieser Inklusion sind die auf betriebliche Ausbildung gestützten internen Arbeitsmärkte. Sie bieten, zumindest den männlichen Erwerbstätigen, eine kontinuierliche berufliche Entwicklungs-



chance. Für die Bewältigung des ökonomisch-technischen Wandels ist damals innerbetriebliche Weiterbildung „on-the-job“ ausreichend (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 291 ff.). Der relativ friktionslose Übergang in das Beschäftigungssystem wird als gesellschaftlich hohes Gut angesehen, da dies einerseits das jugendliche Selbstbewusstsein im Hinblick auf eine selbstgestaltete Berufsbiografie stärkt, andererseits Arbeitslosigkeit bzw. unterwertige Beschäftigung vermieden wurden (vgl. *Baethge* 2008, S. 558 ff.).

Seit Mitte der 1970er Jahre ist Westdeutschland Veränderungen unterworfen, die die Teilhabemuster und -standards insgesamt und für verschiedene Bevölkerungsgruppen sichtbar verändert haben, sodass in der Folge von einer einheitlichen Inklusion nicht mehr selbstverständlich ausgegangen werden könne. Die Fragen, die sich verstärkt stellen, sind:

„Wo [...] endet individuelle Vielfalt von Teilhabemustern und wo beginnt Ungleichheit der Teilhabechancen? Wie viel ungleiche Teilhabe akzeptiert eine Gesellschaft, und ab wann kann sie nicht mehr hingenommen werden?“ (*Mayer-Ahuja et al.* 2012, S. 15).

Diese Fragen können im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Geklärt kann jedoch werden, warum Fragen der Teil- bzw. Nichtteilhabe in Deutschland virulent geworden sind.

### **Entwicklungen auf der Makrosystemebene bis Mitte der 1970er Jahre**

Die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland im Zeitraum 1945 – 1975 wird von *BUSCH & LAND* (2012a) als „fordistischer Teilhabekapitalismus“ bezeichnet. Dieses Regime zeichne sich durch das Zusammenspiel dreier Elemente aus: fordistische Massenproduktion, produktivitätsorientierte Lohnentwicklung sowie ein Weltmarktregime der komparativen Vorteile. Die *Massenproduktion* entwickelt sich zum zentralen Innovationskern in der Konsumgüter- und Investitionsgüterindustrie. Die wichtigste Produktivitätsressource ist dabei die Steigerung der Arbeitsproduktivität durch positive Skaleneffekte. Die Produktivität je Arbeitsstunde erhöht sich zwischen 1950 und 2007 jährlich um beinahe 4 Prozent. Die kontinuierlichen Produktivitätssteigerungen stellen dabei eine entscheidende Quelle des Wirtschaftswachstums dar. In Verbindung mit der Zunahme der Zahl der Erwerbstätigen konnten in der Folge die geleisteten Arbeitsstunden reduziert werden. Die Massenproduktion ermöglicht eine stetige Steigerung der Lohneinkommen sowie der Konsumtion. Massenproduktion und steigende Lohneinkommen gehören zusammen und werden gekoppelt mit der Massenkonsumtion für den Erfolg des fordistischen Teilhabekapitalismus verantwortlich gemacht, aber auch für sein Scheitern (vgl. *Busch & Land* 2012a, S. 111 ff.).

Seit den 1950er Jahren bis Ende der 1970er Jahre steigen die Reallöhne im Mittel ähnlich schnell wie die volkswirtschaftliche Produktivität. Die *produktivitätsorientierte Lohnentwicklung* führt erstmals dazu, dass Kapital und Arbeit gleichermaßen von den Produktivitätssteigerungen profitierten. Diese Kopplung steigender Arbeitnehmereinkommen an die Entwicklung der Arbeitnehmerproduktivität lässt sich auch für viele andere europäischen Länder, wie Großbritannien, Frankreich, Dänemark, Luxemburg, Niederlande und Portugal, aber auch Japan anhand der Analyse des Lohn-Produktivität-Quotienten nachweisen. Griechenland, Korea und die USA verzeichnen als einzige analysierte Ausnahmen, zwischen 1961 und 1975, einen Lohn-Produktivitätsquotienten unter 1<sup>5</sup>.

Der quantitative Zuwachs an Einkommen und Konsum führt auch zu einem qualitativen Wandel in den Produktions- und Lebensweisen. Darüber hinaus werden Schutz- und Mitbestimmungsrechte ausgebaut. Inklusion „basierte auf *standardisierten Inhalten* und *kollektiven* bzw. *normierten* Schutzrechten“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 127). Individuelle Verwirklichung oder inhaltliche Mitgestaltung der Entwicklung der Gesellschaft sind kaum oder gar nicht möglich.

„Teilhabe im Teilhabekapitalismus war *kollektive* und *standardisierte* Teilhabe“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 127).

Die dritte Komponente ist der *wachsende Weltmarkt*, der erheblich schneller als die nationalen Volkswirtschaften wächst, da sich die involvierten Volkswirtschaften auf verschiedene Produktpaletten und Funktionen spezialisieren. Damit wird der Weltmarkt zur zweiten essenziellen Quelle der Rückkopplung von Massenproduktion und Massenkonsumtion (vgl. ebenda, S. 117 ff.). Bis in die 1970er Jahre hinein steigen sowohl die Exporte als auch die Importe. Dies impliziert eine abnehmende Produktpalette der im Inland hergestellten Produkte bei steigender Stückzahl. Auch nach 1975 ist das Wachstum von Import und Export größer als das Wachstum des BIP, jedoch nimmt die Differenz zwischen Exporten und Importen zu. Wachsende Importe und Exporte stärker als das BIP und vor allem gleichmäßig, so zeugt dies von einer florierenden Wirtschafts- und Handelsentwicklung. Export- bzw. Importüberschüsse belasten dagegen das internationale Finanzsystem. Sie führen zu unausgeglichene Handels-

---

<sup>5</sup> Analysiert wurden 16 europäische Länder, die USA, Japan, Mexico, Korea und Australien. Ein Lohn-Produktivitäts-Quotient größer als 1 deutet auf eine schnellere Steigerung der Löhne im Vergleich zur Produktivität. Ein Quotient kleiner 1 deutet auf eine langsamere Lohnsteigerung im Vergleich zur Produktivität (vgl. Busch & Land 2012a, S. 121 ff.).

bilanzen und damit zu international ungleich verteilten Gläubiger- und Schuldnerpositionen. Dies deutet auf einen Umbruch in den Regeln des internationalen Handels und Wettbewerbs hin. Während des Regimes des fordistischen Teilhabekapitalismus basiert der Handel auf der Expansion der Massenproduktion durch die Nutzung positiver Skaleneffekte. Somit haben alle Handelspartner die Möglichkeit, Produktivitätseffekte zu realisieren. Mit der sogenannten Globalisierung seit den 1980er Jahren setzt sich das Modell des Wettbewerbsstaats durch. Mittels Wettbewerbsvorteilen bspw. in Form von differenten Lohnniveaus, Steuerniveaus, Regelungsdichten, Umwelt- und Sozialstandards werden Marktanteile umverteilt, statt durch Produktivitätssteigerungen gewonnen. Erzielte Exportzuwächse werden mit wachsenden Verbindlichkeiten der Schuldner erkaufte. Diese sich ständig ausdehnenden Gläubiger- und Schuldnerpositionen können langfristig nicht durch den Handel ausgeglichen werden und führen somit zu Finanzblasen (vgl. *Busch & Land* 2012a, S. 127 ff.).

Für das Funktionieren des Regimes war jedoch nicht nur die Steigerung des privaten Konsums und der unternehmerischen Investitionen wichtig, sondern auch die Zunahme staatlicher Konsumausgaben, Transferleistungen und Investitionen. Die produktivitätsorientierte Lohnentwicklung führt zur Kopplung vieler Transferleistungen an die Produktivität. Die höheren Einnahmen werden für die Erhöhung der staatlichen Investitionen in Infrastruktur, öffentliche Dienstleistungen und Bildung verwendet (vgl. ebenda, S. 124 f.). Die rege Sozialgesetzgebung führt dabei zu einer deutlichen Expansion des Versichertenkreises. Die wichtigsten sozialpolitischen Neuerungen sind die Rentenreformen von 1957 und das Bundessozialhilfegesetz von 1961. Bis 1974 wird die Sozialstaatsexpansion weiter ausgebaut. 1969 tritt das Arbeitsförderungsgesetz<sup>6</sup> in Kraft und 1972 eine weitere Rentenreform, deren Neuerung u. a. eine Rente nach Mindesteinkommen, die Expansion des Versichertenkreises und die Einführung flexibler Rentenaltersgrenzen sind. Die Rezession von 1974/75 bewirkt einen deutlichen Anstieg der Arbeitslosenquote. Verbunden mit den steigenden Sozialausgaben verstärkt der Rückgang der Einnahmen aus den Sozialversicherungen die Kritik am Führungsstil des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt. Mit seinem Rücktritt und Helmut Schmidt als Nachfolger beginnt im Jahr 1974 die Kehrtwende zur Sparpolitik (vgl. *Pilz* 2009, S. 34 ff.).

---

<sup>6</sup> Ausführliche Informationen zur historischen Entwicklung der Arbeitsgesetzgebung siehe Abschnitt 2.2.3.

## Entwicklungen auf der Makrosystemebene seit Mitte der 1970er Jahre

Seit Mitte der 1970er ist eine Erosion des sogenannten fordistischen Teilhabekapitalismus zu verzeichnen. Nach *BUSCH & LAND* (2012b, S. 25 ff.) zeigen sich Erosion und Umbruch an folgenden fünf Phänomenen:

- Die Wachstumsraten der Produktivität und des BIP halbieren sich seit Mitte der 1970er Jahre.
- Die Lohnentwicklung fällt hinter der Produktivitätsentwicklung zurück und wird mit Beginn des neuen Jahrtausends weitgehend von der Produktivitätssteigerung abgekoppelt.
- Die Handelsbilanzdifferenzen steigen, weil einige Länder anhaltende Export- andere Importüberschüsse aufweisen, somit bauen einige Länder Gläubiger-, andere Schuldnerpositionen auf.
- Die Preisentwicklung zwischen Fertigprodukten sowie Rohstoffen und Energie kehrt sich Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre um, sodass sich die Wettbewerbssituation der Produktionsmittelproduzenten und Hersteller technisch komplexer Massenproduktionsgüter gegenüber den Rohstoff- und Energielieferanten erheblich verschlechtert.
- Die Regulation im Erwerbssystem funktioniert nicht mehr konsistent. Die Arbeitslosenquote steigt auf mehr als das Doppelte und verändert sich qualitativ. Dies lässt soziale Probleme wie Langzeitarbeitslosigkeit, Maßnahmekarrieren, Überflüssigkeit und Perspektivlosigkeit in den Fokus der Öffentlichkeit treten.

Nach der Erosion des sogenannten fordistischen Teilhabekapitalismus bestimmen 4 strukturelle Megatrends die Entwicklung der Wirtschaft: Globalisierung, Informatisierung, Tertiarisierung und der demografische Wandel (vgl. *Klös & Scharnagel* 2009).

### *Globalisierung:*

Seit Mitte der 1980er Jahre wirken 4 makrostrukturelle Entwicklungen zusammen und stellen neue Ansprüche an Wissensbestände und -formen, an technologische Kenntnisse, an die Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer und somit an die Bildungs- und Ausbildungssysteme moderner Gesellschaften:

- Zum einen ist eine zunehmende Internationalisierung der Märkte zu verzeichnen. Damit verbunden ist ein wachsender Wettbewerb zwischen Ländern mit unterschiedlichen Lohn- und Produktivitätsniveaus sowie Sozial- und Umweltstandards.
- Der sich verschärfende Standortwettbewerb zwischen den Ländern hat zur Senkung der Unternehmenssteuern, einer Politik der Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung sowie der Stärkung des Markts als Koordinierungsmechanismus geführt.
- Die rasche weltweite Vernetzung von Personen, Unternehmen und Staaten auf der Basis der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien äußert sich in der zunehmenden Interdependenz des sozialen Austauschs sowie sich stetig beschleunigenden sozialen und wirtschaftlichen Interaktionsprozessen.
- Der Bedeutungszuwachs der weltweit verbundenen Märkte erhöht die Instabilität und Volatilität der lokalen Märkte. Lokale Märkte werden zunehmend von weit entfernten, schwer prognostizierbaren politischen und ökonomischen Schocks sowie Ereignissen, wie Kriegen, ökonomischen Krisen, Verbrauchermoden sowie technologischen Innovationen bestimmt. Die Verwundbarkeit lokaler Märkte durch internationale Ereignisse hat sich erhöht (vgl. Blossfeld 2011, S. 319 ff.).

#### *Tertiarisierung:*

Vor den 1950er Jahren ist die deutsche Wirtschaft durch traditionelle Landwirtschafts- und Handwerksbetriebe gekennzeichnet, die für den Eigenbedarf und lokale Märkte produzieren. Familienarbeit ist die dominante Erwerbsform. Die Innovationen im Bereich der Entwicklung der Kraftfahrzeuge, der Elektrotechnik, der Haushalts- und Petrochemie sowie des Maschinenbaus führen zum Ausbau von auf Kapitalverwertung ausgerichteten Unternehmen mit Lohnarbeit und Spezialisierung auf wenige Produkte. In der Folge wird die Anzahl der Betriebe reduziert bei gleichzeitiger Vergrößerung der einzelnen Betriebe hinsichtlich Produktionsvolumen und Anzahl der Arbeitskräfte. Aus der Erhöhung der landwirtschaftlichen Nutzflächen sowie der Anzahl der Tiere pro Betrieb resultiert ein unübersehbarer Abbau der Arbeitskräfte in der Landwirtschaft. Innerhalb von 10 Jahren werden weniger als die Hälfte der Arbeitskräfte in der Landwirtschaft benötigt. In der Folge verschwindet ein bestimmter Typ kleiner Selbstständiger und die Anzahl der abhängig Beschäftigten steigt. Dieser Trend kann als Ausweitung der Erwerbsgesellschaft interpretiert werden – mit einer Dominanz abhängig Beschäftigter. Bis Mitte der 1960er Jahre sind Zunahmen vor allem im produzierenden Gewerbe zu verzeichnen, seit den 1970er Jahren vor allem im Bereich Handel, Verkehr, Gaststät-

ten und sonstige Dienstleistungen (vgl. *Busch & Land* 2012b, S. 7 ff.).<sup>7</sup> *KRONAUER* (2008, S. 151) konstatiert, diese neue Verbundenheit der Menschen über Marktbeziehungen und Staatsbürgerrechte mache Exklusion erst möglich und für die Betroffenen sichtbar, insofern Exklusion als Bruch der Wechselseitigkeit von Beziehungen verstanden werde.

Im Jahr 2009 sind deutschlandweit 73 % aller Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor beschäftigt. Zwischen 1991 und 2009 büßen Land- und Forstwirtschaft sowie Fischerei (primäre Sektor) 42,8 % ihrer Erwerbstätigen ein. Somit arbeiten im Jahr 2009 2,2 % der Erwerbstätigen in diesem Sektor. Das produzierende Gewerbe, als sekundärer Sektor, verliert 29,2 % seiner Erwerbstätigen in diesem Zeitraum und der als tertiärer Sektor bezeichnete Dienstleistungssektor legt um 27,9 % zu. Der Zuwachs im tertiären Sektor ist zum Teil auch der Auslagerung von Arbeitsplätzen des sekundären Sektors in selbstständige Dienstleistungsunternehmen sowie dem Bedeutungszuwachs der Branche der Arbeitnehmerüberlassung<sup>8</sup> geschuldet (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2012a, S. 24 ff.). Die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten konzentrieren sich auf wenige Berufsgruppen. So gehören 40 % der Beschäftigten zu den 10 häufigsten Berufsgruppen. Auf dem ersten Platz stehen mit 14,6 % aller Beschäftigten die Bürofachkräfte, gefolgt von den Verkäufern (5,2 %), Kraftfahrzeugführern (2,8 %), Krankenschwestern/-pflégern, Hebammen (2,8 %), Bankfachleuten (2,2 %) und den Sprechstundenhelfern (2,0 %) (vgl. ebenda, S. 100 ff.).

Der Anstieg der Erwerbstätigenzahlen im Dienstleistungssektor erfolgt ungleichmäßig über die verschiedenen Dienstleistungsbereiche. Seit 1996 notieren die Bereiche „Gastgewerbe“, „Grundstücks- und Wohnungswesen, Vermietung beweglicher Sachen, Erbringung wirtschaftlicher Dienstleistungen“, „Erziehung und Unterricht“ sowie „Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen“ kontinuierliche Zuwächse. Den höchsten Zuwachs verzeichnen zwischen 1996 und 2008 die Bereiche „Grundstücks- und Wohnungswesen, Vermietung beweglicher Sachen, Erbringung wirtschaftlicher Dienstleistungen“ mit 2.465.000 Beschäftigten, gefolgt vom „Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen“ mit 878.00 weiteren Beschäftigten. Die Bereiche „Öffentliche Verwaltung, Verteidigung und Sozialversicherung“ sowie seit 2002 auch „Kredit- und Versicherungsgewerbe“ verbuchen rückläufige Beschäftigtenzahlen (vgl. *Schmidt* 2010, S. 537 ff.).

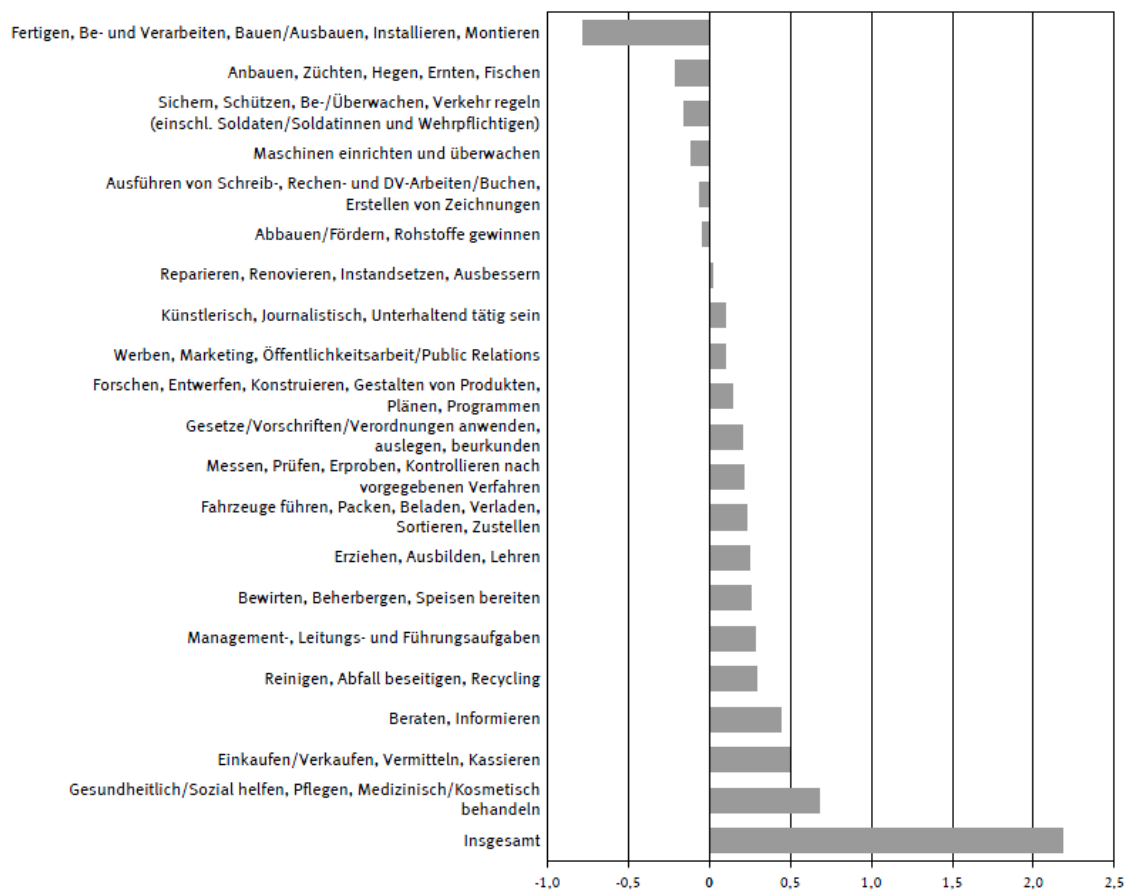
---

<sup>7</sup> Zur Entwicklung des Beschäftigungssystems siehe auch Abschnitt 2.2.2.

<sup>8</sup> Beschäftigte in der Arbeitnehmerüberlassung (Leih- bzw. Zeitarbeiter) werden dem Bereich Finanzierung, Vermietung und Unternehmensdienstleistungen zugeordnet, unabhängig von ihrem betrieblichen Einsatzort.

Die Tertiarisierung spiegelt sich auch im Wandel der Tätigkeitsprofile der Beschäftigten wieder. Wie die folgende Abbildung 2.2 illustriert, hat sich die Anzahl der Erwerbstätigen, die schwerpunktmäßig Tätigkeiten wie „Fertigen, Be- und Verarbeiten, Bauen/Ausbauen, Installieren und Montieren“ ausüben, zwischen 1996 und 2007 von 4.745.000 auf 3.969.000 verringert. Dies bedeutet ein Rückgang von 16 %. Mit einem Rückgang von insgesamt 23 % im Bereich der Tätigkeiten „Anbauen, Züchten, Hegen, Ernten, Fischen“ ist der prozentuale Verlust in diesem Tätigkeitsprofil noch höher. Zuwächse treten vorwiegend in den Tätigkeitsbereichen auf, die dem Tertiärsektor zuzurechnen sind. An der Spitze mit 45 % mehr Beschäftigten rangiert der Tätigkeitsbereich „Beraten, Informieren“, gefolgt von „Gesundheitlich/Sozial helfen, Pflegen, Medizinisch/Kosmetisch behandeln“ mit einem Plus von 24 % sowie „Einkaufen/Verkaufen, Vermitteln, Kassieren“ mit +13 %. Auch im tertiären Sektor sinkt in einzelnen Tätigkeitsbereichen die Zahl der Erwerbstätigen. Den größten Rückgang mit 17 % der Erwerbstätigen verzeichnen zwischen 1996 und 2007 die Tätigkeiten „Sichern, Schützen, Be-/Überwachen, Verkehr regeln“ (vgl. *Schmidt* 2010).

Abbildung 2.2: Erwerbstätige nach schwerpunktmäßig ausgeübter Tätigkeit: Veränderungen zwischen 2006 und 1997 (in Millionen) (*SCHMIDT* 2010, S. 539)



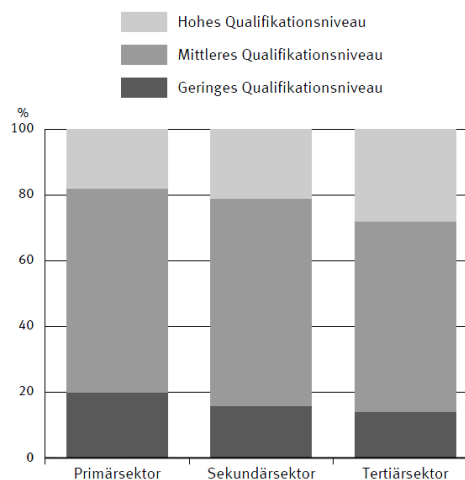
Spiegelt sich der Wandel der Tätigkeitsprofile in den 3 Sektoren auch in veränderten Qualifikationsstrukturen der Erwerbstätigen? Abbildung 2.3 veranschaulicht die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in den 3 Wirtschaftssektoren. Dabei wird eine hohe Bedeutung des mittleren Qualifikationsniveaus in allen 3 Sektoren<sup>9</sup> sichtbar. Zum mittleren Qualifikationsniveau werden alle Personen gezählt, die unabhängig vom vorliegenden allgemeinbildenden Schulabschluss eine Berufsausbildung im dualen System, den Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, einen Berufsfachschulabschluss oder einen Abschluss der einjährigen Schule des Gesundheitswesens vorweisen können. Bereits im Jahr 1996 gehören in allen 3 Sektoren über 50 % der Erwerbstätigen dem mittleren Qualifikationsniveau an. 2008 liegt der Anteil dieser Qualifikationsgruppe im tertiären Sektor um 2 % höher

<sup>9</sup> Zur Typisierung der Qualifikationsniveaus siehe *SCHMIDT* 2010, S. 540.



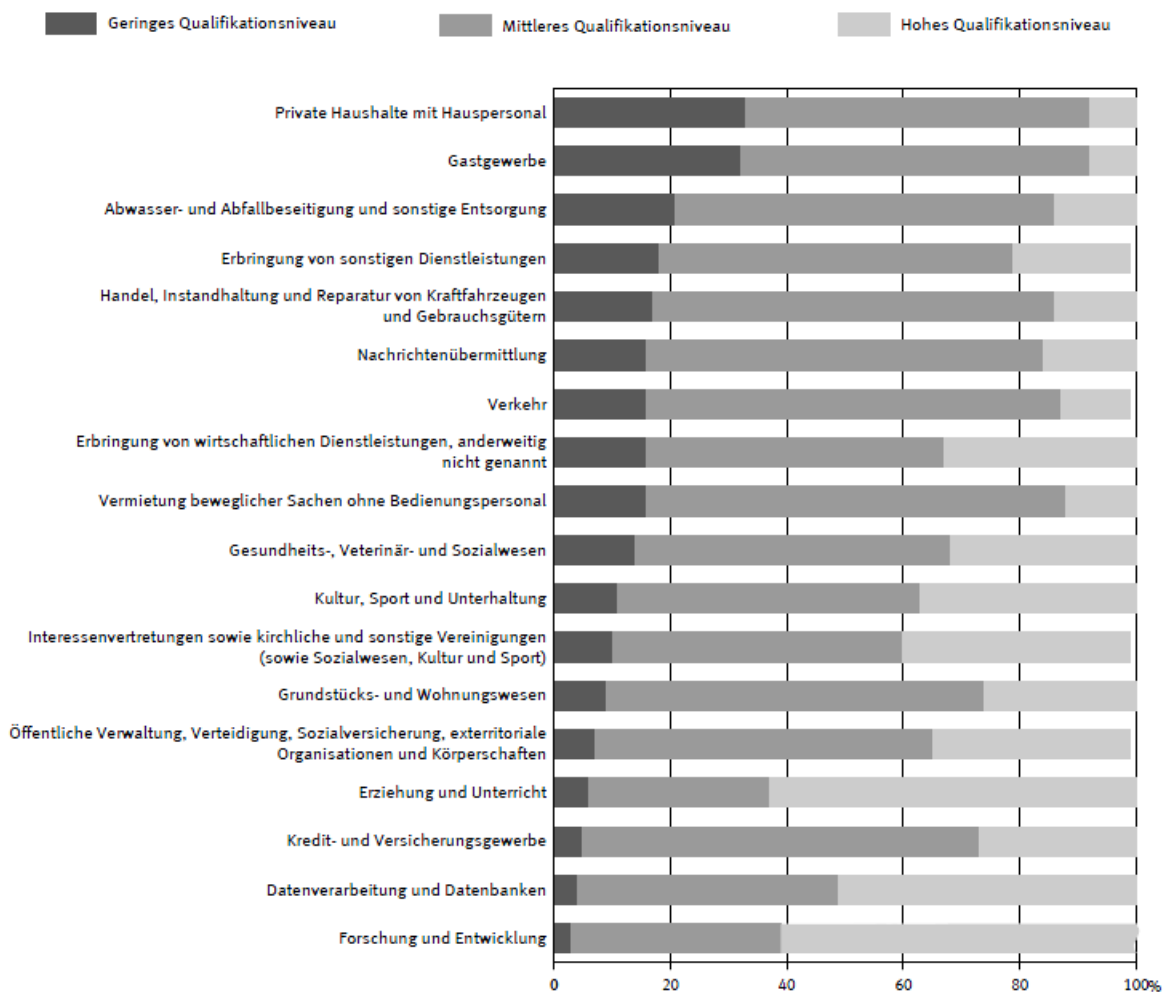
und im primären Sektor um 9 % höher als im Jahr 1996. Der Anteil der Hochqualifizierten hat in allen drei Sektoren zugenommen, um 2 % im Primär- und Sekundärsektor und 3 % im Tertiärsektor. Dementsprechend ist der Anteil der geringqualifizierten Erwerbstätigen rückläufig. Im Primärsektor sinkt ihr Anteil zwischen 1996 und 2008 um 8 %, im Sekundärsektor um 3 % und im Tertiärsektor um 1 % (vgl. *Schmidt* 2010).

Abbildung 2.3: Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen 2008 nach Wirtschaftssektoren (SCHMIDT 2010, S. 542)



Angesichts der zunehmenden Bedeutung des tertiären Sektors und der vielfältigen Wirtschaftszweige, die diesem Sektor zugeordnet werden, sowie der unterschiedlichen Bedeutung der Wirtschaftszweige hinsichtlich der Anzahl und Entwicklung der Erwerbstätigen stellt sich die Frage, wie sich die Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Wirtschaftszweigen des tertiären Sektors verändert haben. In Abbildung 2.4 werden erhebliche Variationen der Qualifikationsstrukturen innerhalb der verschiedenen Wirtschaftszweige des tertiären Sektors sichtbar. Den höchsten Anteil an Erwerbstätigen mit einem geringen Qualifikationsniveau verzeichnet der Wirtschaftszweig „Private Haushalte mit Hauspersonal“, den geringsten „Forschung und Entwicklung“. In dem Bereich „Forschung und Entwicklung“ ist der Anstieg des Anteils Hochqualifizierter mit 13 % am höchsten. Auch in den Bereichen „Kredit und Versicherungsgewerbe“, „Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung, Exterritoriale Organisationen und Körperschaften“ ist der Anteil der Hochqualifizierten zwischen 7 % bzw. 6 % gestiegen. Der Anteil der Erwerbstätigen mit geringem Qualifikationsniveau bleibt in nahezu allen Wirtschaftszweigen unverändert (vgl. *ebenda*).

Abbildung 2.4: Qualifikationsstrukturen der Erwerbstätigen in den Wirtschaftszweigen des Tertiärsektors 2008 (SCHMIDT 2010, S. 543)



Betrachtet man die Wirtschaftszweige, die sich im Beobachtungszeitraum durch einen hohen Zuwachs an Erwerbstätigen auszeichnen, so ist in diesen Wirtschaftszweigen ein hoher Anteil von Erwerbstätigen mit mittlerem Qualifikationsniveau beschäftigt. So können bspw. im Wirtschaftszweig „Grundstücks- und Wohnungswesen“ von den 325.000 Erwerbstätigen im Jahr 2008 212.000 dem mittleren Qualifikationsniveau zugeordnet werden. Im Jahr 1996 sind in diesem Bereich insgesamt 201.000 Personen tätig, wobei mit 121.000 bereits das mittlere Qualifikationsniveau mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen ausmacht. Die Wirtschaftszweige, die sich durch einen Stellenabbau auszeichnen, wie bspw. „Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung, Exterritoriale Organisationen und Körperschaften“ entlassen vor allem gering qualifiziertes Personal und auch im „Kredit- und Versicherungsgewerbe“ vollzieht sich eine Umstrukturierung zugunsten besser qualifizierter Mitarbeiter. Aufgrund des zunehmenden Bedarfs an Reinigungs-, Empfangs-, Sicherheits- und Bedienungspersonals

finden gering qualifizierte Erwerbstätige zwischen 1996 und 2008 vor allem in den Wirtschaftszweigen „Erbringung wirtschaftlicher Dienstleistungen“ und „Gastgewerbe“ Arbeitsplätze (vgl. *Schmidt* 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, trotz der Veränderungen in den Tätigkeitsprofilen sowie in den Erwerbstätigenzahlen in den 3 Sektoren ist die Bedeutung des mittleren Qualifikationsprofils ungebrochen hoch, teilweise sogar zunehmend. Der tertiäre Sektor, in dem drei Viertel aller Erwerbstätigen beschäftigt sind, zeichnet sich durch eine heterogene Qualifikationsstruktur aus. Diese ist in hohem Maße der enormen Vielfalt der Tätigkeitsprofile geschuldet, die im Vergleich zum Primär- und Sekundärsektor diesem Sektor zugeordnet werden<sup>10</sup>. Dabei zeichnet sich die Qualifikationsstruktur im tertiären Sektor durch einen vergleichsweise höheren Anteil Hochqualifizierter und einen geringeren Anteil gering Qualifizierter aus als die beiden anderen an quantitativer Bedeutung verlierenden Sektoren.

#### *Informatisierung:*

Seit Mitte der 1990er Jahre durchdringen moderne Informations- und Kommunikationstechnologien alle Lebensbereiche und haben so nicht nur weitreichenden Einfluss auf die Wirtschaft, sondern auch auf den sozialen Zusammenhalt (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009a). So verfügen bspw. am 01.01.2011 laut Statistischem Jahrbuch 82 % der deutschen Haushalte über einen PC. Dabei kommen im Durchschnitt 145,3 Personal Computer (PC) auf 100 Haushalte. Knapp 60 % der Haushalte verfügen über einen Internetzugang bzw. -anschluss. 90 % der Haushalte besitzen ein Mobiltelefon. Auf 100 Haushalte kommen im Durchschnitt 165,7 Mobiltelefone. 2002 besitzen nur 57 % der Haushalte einen PC und 43 % der Haushalte einen Internetzugang (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012b, S. 174f.).

Digitale Datenübertragung, Mobilfunk, Satellitentechnik und Internet ermöglichen einen unermesslichen und durch stetige Innovationen ständig sich beschleunigenden Informationsfluss. Die Deregulierung der Netzbereiche hat zu einer zunehmenden Verschmelzung der Technologien der Informationsverarbeitung, Telekommunikation, Software und Unterhaltungselektronik, Informationsdiensten und Medien geführt. Die Entwicklung und Verbreitung der Informations- und Kommunikationsmedien prägt immer stärker die Beziehungen zwi-

---

<sup>10</sup> Zur Verteilung der Tätigkeitsschwerpunkte siehe u. a. *TIEMANN* et al. 2008.

schen Herstellern und Anwendern, Lieferanten und Kunden, Bürgern und Bürgerinnen und dem Staat (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009a).

Auch im Arbeitsalltag werden die Informations- und Kommunikationsmedien zunehmend unentbehrlich. Im Jahr 2011 nutzen bspw. 59 % der Erwerbstätigen das Internet an ihrem Arbeitsplatz. 77 % der deutschen Schulen und Universitäten arbeiten 2011 mit dem Internet. Auch der Kontakt zu Behörden erfolgt häufiger über das Internet. Zwischen 2010 und 2011 nehmen 58 % der Internetnutzer den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen oder Behörden über das Internet auf. Im Vordergrund stehen bei den Nutzern dabei die Informationssuche sowie das Herunterladen und Versenden von Formularen (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012a).

Welche Wirkung hat die zunehmende Mediatisierung auf die Kindheit und das Jugendalter? Insbesondere die Jugendphase wird von den neuen Medien stark geprägt. Während die Mediennutzung im Kindesalter ein Bestandteil der gemeinsamen Kommunikation mit den Eltern darstellt, bietet die Mediennutzung den Jugendlichen neue Abgrenzungsmöglichkeiten. Ein Grund hierfür ist die im Vergleich geringere Medienkompetenz der Eltern, die sich in einer unzureichenden Wahrnehmung und Einschätzung der Mediennutzung sowie deren Regulierung niederschlagen kann (vgl. *Bundesministerium für Familie* 2012/*Bundesministerium für Familie* 2013).

Die Mediennutzung der Jugendlichen weist dabei eine doppelte soziale Kontextualisierung auf. Sie findet zum einen in soziale Beziehungen eingebettet statt, zum anderen wird sie von sozioökonomischen Aspekten, wie sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital formiert. Dabei wirkt die Nutzung der digitalen Medien auch auf die außermediale Welt der Jugendlichen, da diese außermediale Welt nicht von der medialen Welt verdrängt wird, sondern empirischen Studien zufolge eine Verschmelzung dieser beiden Welten bei den Jugendlichen festzustellen ist. Insbesondere die Nutzung der sozialen Netzwerke, welche sich zu den zentralen Orten des medialen Handelns der Jugendlichen entwickeln, haben weitreichende Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Öffentlichkeit und Privatheit, zudem beeinflussen sie in mehrdimensionaler Weise die Lebensgestaltung der Jugendlichen<sup>11</sup>. Die sozialen Netzwerke stellen eine neue Form der Vergemeinschaftung dar, aber auch exkludierende Kommunikationsstrukturen, da der Ausschluss bzw. die fehlende Mitgliedschaft in einem Netzwerk die

---

<sup>11</sup> Zur Bedeutung der sozialen Netzwerke im Jugendalter siehe *GRGIC* 2013.

Teilhabe an der Kommunikation mit Freunden verhindert. Zugehörigkeit wird mit der Preisgabe privater Informationen bzw. mit dem Kontrollverlust privater Daten bezahlt (vgl. *Deutscher Bundestag* 2013, S. 176 ff.).

Der Beitrag der neuen Medien für die Gestaltung der Gesellschaft wird sehr konträr bewertet. Auf der einen Seite werden Gefahrenszenarien diskutiert, wie die exzessive Mediennutzung und Gewaltphänomene<sup>12</sup>, auf der anderen Seite wird die These vertreten, dass durch die neuen Medien neue Qualitäten von Teilhabe- und Bildungsmöglichkeiten realisiert werden könnten. Die Thesen bzgl. der Demokratisierung und uneingeschränkten Bildungsbeteiligung lassen sich jedoch empirisch bisher nur eingeschränkt bestätigen. Für bestimmte Gruppen von Jugendlichen bietet das Internet zwar eine Erweiterung der Beteiligungsmöglichkeiten in Form von Interessenorganisation, Wissensmanagement und Bildungsmöglichkeiten. Andere Jugendliche verbleiben ressourcenbedingt in eher eingeschränkten Kontexten, die sie als lebensweltlich sinnvoll erachten, die ihnen jedoch in Bezug auf ihr Lernen wenig anschlussfähige Nutzungsweisen vermitteln. So wird als wirkungsmächtige Disparität nicht mehr der Zugang, sondern die Nutzung der Medien unter dem Begriff der „Digitalen Ungleichheit“ diskutiert. Diesem Begriff liegt die Annahme zugrunde, dass die Kompetenzen, die für eine spezifische Nutzung der Medien notwendig sind bzw. ausgebaut werden, ungleiche Möglichkeiten der Teilhabe eröffnen. Dabei besteht nicht nur die Gefahr der Reproduktion der sozialen Ungleichheit, die außerhalb der digitalen Welt besteht, sondern die Bedeutsamkeit spezifischer medialer Kompetenzen und Zugangsweisen wird zu einer wichtigen Dimension gesellschaftlicher Teilhabe. Zusammenfassend kann festgehalten werden, die Informatisierung und Mediatisierung entfaltet ambivalente Wirkungen, die einerseits neue Teilhabemöglichkeiten eröffnen können, jedoch zum Preis von Entprivatisierung und Ungleichheitsreproduktion (vgl. ebenda, S. 182 f.).

Der *demografische Wandel* sowie seine Auswirkungen auf das Erwerbspersonenpotenzial werden im Abschnitt 2.3 ausführlich dargestellt.

Die dargestellten sogenannten Megatrends haben nicht nur Auswirkungen auf die Wirtschaft, sondern auch auf den Sozialstaat. Aus der nachlassenden ökonomischen Wachstumsdynamik in Verbindung mit einer veränderten politischen Prioritätensetzung sowie steigenden Ausga-

---

<sup>12</sup> Weitere Informationen zu den Gefahren der Mediatisierung siehe *DEUTSCHER BUNDESTAG* 2013, S. 183 f./*BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE* 2012.

ben für die soziale Absicherung resultiert ein Umbruch im Verständnis des deutschen *Wohlfahrtsstaats* (vgl. *Mayer-Ahuja et al.* 2012, S. 19 ff.), der im Folgenden dargestellt wird. Eine der bedeutendsten Veränderungen im Hinblick auf das Thema Exklusion stellt dabei, *FROMM & BARTELHEIMER* (2012, S. 353) zufolge, die Einführung der sogenannten Hartz-Gesetze dar, mit denen ein „neuer Modus der Bearbeitung gesellschaftlicher Teilhabersiken“ etabliert werde. Die Auswirkungen der Hartz-Gesetze auf die Arbeitsmarktpolitik sowie deren Exklusionswirkung werden in Abschnitt 2.1.3 ausführlich dargestellt. In diesem Abschnitt werden zunächst nur die generellen Trends auf der Makrosystemebene erörtert.

Zwei gesellschaftliche Makrotrends haben die Entwicklung der spätindustriellen Gesellschaften in den letzten 3 Jahrzehnten geprägt; zum einen der Untergang des Staatssozialismus, der den Aufstieg des Neoliberalismus befördert hat. Steigende Arbeitslosenzahlen, die höhere Lebenserwartung sowie das sinkende Wirtschaftswachstum lassen die Handlungsfähigkeit und Zielsetzungen des Wohlfahrtsstaats fraglich erscheinen und setzen ihn in der Folge verstärkt unter Druck, dem Markt ein höheres Gewicht als Koordinierungsinstanz zuzuweisen. Der Ölpreisschock von 1973 hat die Grenzen der nachfragegesteuerten Wirtschaftspolitik aufgezeigt und somit auch die Grenzen der Steuerungsfähigkeit des Staats. Die Internationalisierung und Globalisierung haben die staatliche Steuerungsfähigkeit noch weiter eingeschränkt, Inflation und Arbeitslosigkeit die Sozialkassen stark belastet. Die Wiedervereinigung hat die finanzielle Belastung der Sozialkassen nochmals verschärft. Nach 2000 wird dann der Umbau des Sozialstaats maßgeblich unter der „Agenda 2010“ vorangetrieben (vgl. *Diwald* 2010b, S. 205/*Lessnich* 2009).

Der zweite, die Gesellschaft und den Wohlfahrtsstaat prägende Makrotrend ist die rasante bereits kurz erörterte technologische Entwicklung. Sie bewirkt einen sich selbst verstärkenden Verkürzungs- und Dynamisierungsdruck aller individuellen und kollektiven Lebensvollzüge. Diese beiden Makrotrends werden als Ursachen für den Paradigmenwechsel im Verständnis des Wohlfahrtsstaats angeführt. Die Grundtendenzen sozialpolitischer Entwicklung sind nunmehr ökonomische „Verschlankung“ des Sozialstaats sowie seine strategische Ausrichtung auf die Mobilisierung des vorhandenen und brachliegenden Humankapitals. Der Sozialstaat soll

„[...] nicht mehr eine soziale Stellvertreterpolitik betreiben, welcher die Einzelnen eigener Sorgaanstrengungen enthebt. Der Sozialstaat soll vielmehr vorrangig die Marktfähigkeit seiner Bürger und Bürgerinnen gewährleisten, soll durch Investitionen „in die Menschen“ (Anfüh-

rungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) deren aktive, eigentätige, marktvermittelnde Sorge um sich selbst ermöglichen“ (*Lessnich* 2009, S. 31).

Die „Verschlankung“ des Staats erfolgt in den 1980er Jahren durch eine zunehmende Konzentration der Staatstätigkeiten sowie eine Verringerung der Leistungstiefe öffentlicher Verwaltung, etwa durch Ausgliederung von Aufgaben, Vergabe an Dritte oder Privatisierungen (vgl. *Dingeldey* 2006). Die neuen sozial- und steuerungspolitischen Ziele eines aktivierenden Staats werden nach dem Regierungswechsel 1998 vom Kanzleramtsminister Bodo Hombach wie folgt skizziert:

„Der Staat muss nicht nur die negativen Auswirkungen eines ‘Subsystems‘ (Wirtschaft, Gesellschaft, Politik) auf das andere ausgleichen bzw. regulativ verhindern, sondern gewährleisten und organisieren, dass Subsysteme optimal aufeinander bezogen sind. Beispielsweise muss das Sozialsystem so konzipiert sein, dass es die Wiederaufnahme von Erwerbsarbeit und die Eigeninitiative optimal vorbereitet und unterstützt. Eine neue Balance von individuellen Rechten und Pflichten, die Förderung, der verwaltende, Recht setzende und Daseinsvorsorge betreibende Staat müsse seinen Bürgern wieder mehr zutrauen und zumuten – das alles bedeutet nicht den kaltschnäuzigen Rückzug des Staates aus der Verantwortung. Im Gegenteil: Es geht um ein neues Steuerungsmodell, das sehr viel mehr Kreativität braucht, Innovationsbereitschaft und den langen Atem vorausschauender, aktivierender Politik.“ (*Hombach* 1999, zitierte nach *Dingeldey* 2006, S. 6).

Das neue Verständnis sozialpolitischer Ziele sowie Staats- und Steuerungsvorstellungen habe sich vor allem in einer veränderten Auffassung der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik niedergeschlagen (vgl. *Dingeldey* 2006).

Die dargestellten Veränderungen auf der Makrosystemebene bilden den Rahmen für die Veränderungen auf der Mesosystemebene. Bei der Darstellung dieser Ebene ruht der Fokus auf der veränderten Integrationsleistung des Beschäftigungssystems sowie der Arbeitsmarktpolitik sowie den daraus resultierenden veränderten Teilhabemustern der Erwerbspersonen und der Nichterwerbspersonen.

## 2.2 Veränderungen auf der Mesosystemebene: Entwicklung der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystemstrukturen in der Bundesrepublik Deutschland

Dem Zugang sowie der Qualität der Erwerbsarbeit kommt

„[...] in den entwickelten kapitalistischen Gesellschaften der Gegenwart noch immer entscheidende Bedeutung bei der Zuweisung von Status und somit Anerkennung zu“ (Kronauer 2008, S. 148).

Eine weitestgehend auf die Analyse der dichotomen Variablen Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit reduzierte Bewertung der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems ermögliche keine erschöpfende Aussage über wesentliche Teilhabeaspekte der Erwerbsbeteiligung, wie die Zugänglichkeit und Geschlossenheit des Beschäftigungssystems, die materielle Sicherheit, eine gestaltbare Lebensführung sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 327 ff.). Zur Analyse der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems wird daher in Anlehnung an *ALDA* (2007) die Querschnittperspektive mit der Längsschnittperspektive der Erwerbsbeteiligung kombiniert. Die Analyse der *Querschnittperspektive* der Erwerbsbeteiligung erfolgt anhand der Daten der Arbeitsmarktbilanz. Dafür werden Daten der Arbeitsmarktbilanz und anknüpfende Werke analysiert, um die Struktur der Erwerbstätigkeit sowie der Erwerbslosigkeit in Deutschland zu beschreiben. Des Weiteren wird die Entwicklung der Erwerbsformen beschrieben, um zu eruieren, unter welchen formalen Bedingungen Erwerbstätigkeit ausgeübt wird. Darüber hinaus geben die Entwicklung und Struktur der Erwerbsformen Aufschluss darüber, welche Voraussetzungen den formellen Zugang zu den jeweiligen Beschäftigungsformen steuern (vgl. ebenda 2007).

Die *Längsschnittperspektive* erlaubt dagegen Aussagen über die Erwerbsbiografien. Das Arbeitsmarktgeschehen wird aus der Teilhabeperspektive beschrieben, indem Anteile der Beschäftigungszeiten einer Person verschiedenen Zonen der Erwerbsbeteiligung (Integration, Gefährdung, Ausgrenzung) zugeordnet werden. Während es in der Querschnittperspektive um die Darstellung der *Arbeitsmarktbilanz* gehe, erfolge in der Längsschnittperspektive die Darstellung des *Arbeitsmarktverhaltens* (vgl. ebenda 2007). Erst die Verknüpfung mit der Längsschnittperspektive ermögliche ein aussagekräftiges Urteil über die Integrationsleistung des Beschäftigungssystems (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 327 ff.).



„Erst im Lebensverlauf verdichten sich „Momentaufnahmen“ (Anführungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) der Erwerbsbiografie zu Mustern der Erwerbsbeteiligung und damit zu Teilhabemustern“ (Fromm & Bartelheimer 2012, S. 345).

In Deutschland sind die sozialen Selektionsprozesse beim Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem besonders stark ausgeprägt. Selektierende Faktoren sind hier u. a. die schulische Vorbildung, das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die Region (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 103). Die erzielten Schulabschlüsse ermöglichen verschiedene Zugangsmöglichkeiten in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Infolge ihres hohen Einflusses auf den Zugang zum Ausbildungssystem prägen sie auch die Erwerbschancen und beruflichen Entwicklungswege (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2008, S. 195).

Aus diesem Grund erfolgt vor der Analyse der Querschnitt- und Längsschnittperspektive der Erwerbsbeteiligung zunächst die Darstellung des Übergangs vom Bildungssystem in das Berufsbildungssystem. Ein Schwerpunkt der Analyse liegt dabei auf der dualen Berufsausbildung, da sie, im Gegensatz zur schulischen und hochschulischen Berufsbildung,

„[...] gleichzeitig Bestandteil des Beschäftigungssystems ist und somit einer *systemischen Abhängigkeit von den durch das Beschäftigungssystem gesetzten Rahmenbedingungen* unterliegt“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; *Troltsch & Walden* 2007, S. 6).

Neben der Analyse der Übergangsverläufe an der ersten Schwelle zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsbildungssystem werden auch die Übergangsverläufe an der zweiten Schwelle zwischen dem Berufsbildungssystem und dem Beschäftigungssystem beleuchtet, da sich diese beiden Schwellen als besonders kritische Gelenkstellen im Erwerbsverlauf herauskristallisiert haben (vgl. *Konietzka* 2007).

### **2.2.1 Zur Integrationsleistung des Bildungssystems: Der Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem**

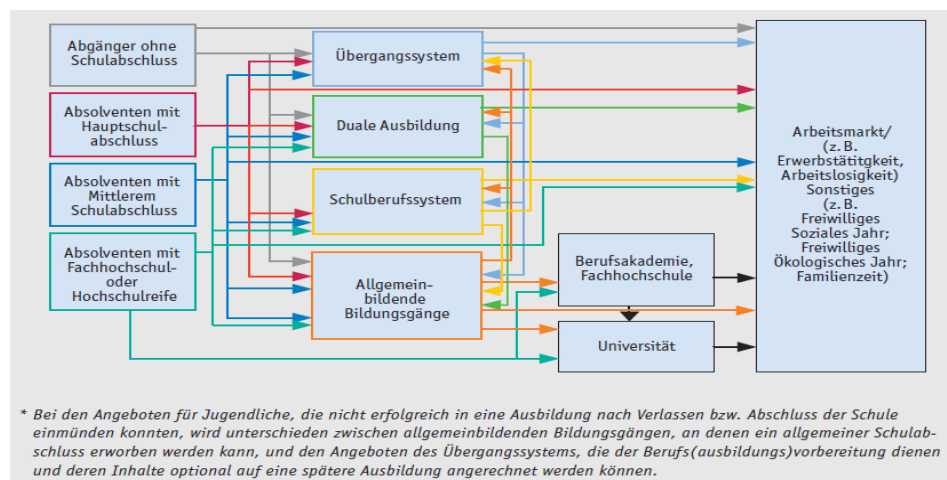
Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule<sup>13</sup> stehen die Jugendlichen, je nach erreichtem Abschluss, verschiedenen Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber. Ein Ausschnitt der vielfältigen möglichen Verläufe des Übergangs zwischen der ersten und zweiten

---

<sup>13</sup> Zu den Schulstrukturen in den 16 Bundesländern siehe *TILLMANN* 2013.

Schwelle wird in VAN BUER (2012) dargestellt. Allein bei den dargestellten 8 Biografieverläufen variierte die Dauer des Übergangs zwischen 3-3,5 Jahren bei der sogenannten ‚Idealisierten Normalbiographie‘ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) bis hin zu 11-12 Jahren bei der ‚Aufbau‘biographie‘. Laut AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008, S. 155 ff.) haben sich drei typische Übergangswege etabliert (vergleiche Abbildung 2.5):

Abbildung 2.5: Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule<sup>14</sup> (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 156)



- Teilweise über den Umweg des beruflichen Übergangssystems oder weiterführender allgemeiner Bildungsprogramme Einstieg in den berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II in Form einer dualen Ausbildung oder einer rein schulischen Ausbildung<sup>15</sup> – im Anschluss Einstieg in den Arbeitsmarkt
- Nach dem Erwerb der Fachhochschul- bzw. Hochschulreife Beginn eines Studiums oder einer dualen Ausbildung mit anschließendem Einstieg in den Arbeitsmarkt
- Aus der Schule, mit eventuellem Zwischenstadium im beruflichen Übergangssystem, direkt in den Arbeitsmarkt

<sup>14</sup> In einigen Bundesländern ist einer Erweiterung der Übergänge von der nicht-akademischen Berufsausbildung in die akademische Berufsausbildung vorgesehen, diese sind in der Abbildung nicht berücksichtigt.

<sup>15</sup>

Im dualen System wird eine Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) absolviert. Die betriebliche Ausbildung erfolgt mit begleitendem Berufsschulunterricht. Im Schulberufssystem kann eine Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form absolviert werden. Die Ausbildungsverantwortung liegt bei einem Schulträger (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).

### 2.2.1.1 Die 1. Schwelle: Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem

Im Hinblick auf die Integrationsleistung des Berufsbildungssystems wird in den letzten Jahren die Verschiebung der Wertigkeit der Schulabschlüsse infolge der Bildungsexpansion und der veränderten Anforderungen im Beschäftigungssystem diskutiert. Die Verwertungsmöglichkeiten des Hauptschulabschlusses haben gegenüber dem mittleren Abschluss verloren. Seit dem Jahr 2000 werden zwei Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System an Absolventen mit mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife vergeben, wobei der Anteil der Neuabschlüsse von Absolventen mit (Fach-)Hochschulreife sogar um 5 % zugunsten der Absolventen mit mittlerem Schulabschluss zugenommen hat (siehe Abbildung 2.6). Im Übergangssystem ist der Anteil der Jugendlichen zwischen den Jahren 2000 und 2008 mit und ohne Hauptschulabschluss um 6 Prozentpunkte auf 73 % gestiegen, während der Anteil der Neuzugänge mit mittlerem Schulabschluss um denselben Prozentsatz zurückgegangen ist. Die Vorbildungsstruktur im Schulberufssystem stellt sich dagegen als weitgehend unverändert dar (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 101 ff.).<sup>16</sup>

Diese Entwicklungen lassen sich jedoch nicht ausschließlich auf den Verdrängungsprozess der Hauptschüler durch Absolventen mit höherwertigen Abschlüssen reduzieren. Die Gründe für die Veränderung der Zusammensetzung der Neuzugänge im dualen System sind vielfältig. Aus der gestiegenen Bildungsaspiration resultiert eine veränderte Gewichtung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse<sup>17</sup>. Die Sortierungen zwischen Allgemein- und Berufsbildung, das Übergangssystem in die berufliche Ausbildung sowie der Arbeitsmarkt haben sich strukturell verändert. Die Struktur der Ausbildungsberufe hat sich im Tertiarisierungsprozess<sup>18</sup> gewandelt und die Konkurrenz durch das Hochschulsystem ist gewachsen. Diese Mechanismen haben zu einer veränderten Zusammensetzung der Auszubildenden im dualen System geführt (vgl. *Konietzka* 2007, S. 285 ff.).

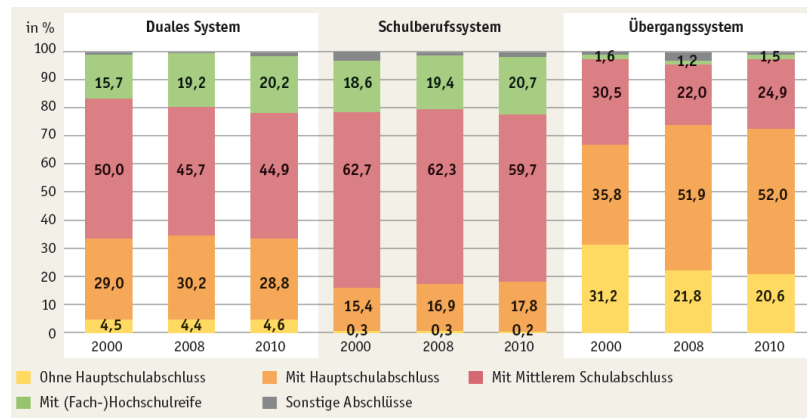
---

<sup>16</sup> Zu den regionalen Unterschieden in der Vorbildungsstruktur der Zusammensetzung der Neuzugänge vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012.

<sup>17</sup> Zum veränderten Bildungsverhalten siehe Abschnitt 2.3.3.

<sup>18</sup> Zur berufsstrukturellen Entwicklung in der dualen Ausbildung siehe *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG* 2012a Kapitel A 4.4.

Abbildung 2.6: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2008, 2010 nach beruflicher Vorbildung (in %) (*AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG* 2012, S. 103)



Zusätzlich hat sich die Bundesregierung das Ziel gesetzt, die Attraktivität der dualen Berufsausbildung für „leistungsstarke“ junge Menschen zu erhöhen. Dies soll u. a. durch eine bessere Verzahnung von Aus- und Fortbildung, dem Angebot normierter Zusatzqualifikationen sowie der bundesweiten Kampagne „Berufliche Bildung – Praktisch unschlagbar“ realisiert werden (vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2012, S. 6 ff.).

Im Folgenden werden die Neuzugänge zum dualen System näher analysiert, da der Zugang zu diesem System maßgeblich von den Betrieben gesteuert wird. Die Analyse der Vorbildungsstruktur der Ausbildungsberufe deutet auf eine relativ stabile Segmentation von Berufen bzw. Berufsgruppen nach der Vorbildung hin. Es lassen sich dabei 4 Segmente unterscheiden. Die folgende Tabelle 2.2 zeigt die Zusammensetzung der einzelnen Segmente (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 110 ff.).

- Im oberen Bereich überwiegen die sogenannten Abiturientenberufe. Es handelt sich hierbei zumeist um kaufmännische und Verwaltungsberufe aus dem Bereich Industrie und Handel mit einem hohen Frauenanteil. Hinzu kommen die auf der Basis der neuen Medien entwickelten Berufe. Auszubildende aus dem gewerblich-technischen Bereich sind erst ab dem zweiten Segment vertreten. Nur 4 % der Auszubildenden dieses Segments haben maximal den Hauptschulabschluss.

Tabelle 2.2a: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle E3-3Aweb)

Beruf/Berufsgruppe im angegebenen Ausbildungsbereich	Neuverträge insgesamt	Darunter					
		Weiblich	Neuverträge ohne sonstige und fehlende Angaben (=100%) <sup>1)</sup>	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	(Fach-) Hochschulreife
	Anzahl	in %	Anzahl	in %			
Oberes Segment	72.366	52,1	71.940	0,7	2,9	34,5	61,9
Bankkaufmann/-kauffrau u.ä. <sup>2)</sup>	23.130	55,7	23.028	0,5	1,7	30,9	66,9
Steuerfachangestellte(r)	6.129	74,2	6.078	0,1	2,3	39,2	58,4
Industriekaufmann/-kauffrau	17.985	62,4	17.937	0,5	2,0	35,6	61,9
Fachinformatiker/in u.ä. <sup>3)</sup>	10.269	7,6	10.182	1,4	4,2	37,5	56,9
Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation u.ä. <sup>4)</sup>	5.832	68,0	5.784	1,1	4,5	28,8	65,6
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	5.271	41,0	5.229	0,8	5,2	41,3	52,8
Mediengestalter/in Digital und Print	3.753	55,9	3.705	1,5	5,6	34,6	58,4
Obere Mitte	145.896	57,2	144.831	0,9	14,5	58,5	26,1
Verwaltungs- und Sozialversicherungsfachangestellte/-r, Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung	8.610	71,6	8.610	0,1	0,8	51,2	47,9
Chemielaborant/in, Chemikant/in	3.228	36,5	3.216	0,3	4,1	56,9	38,6
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r) u.ä. <sup>5)</sup>	6.219	95,3	6.183	0,3	5,4	58,0	36,3
Mechatroniker/in	6.699	5,8	6.660	0,4	5,9	68,5	25,1
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	14.751	42,4	14.658	0,9	6,3	47,7	45,1
Elektroniker/in (Betriebstechnik, Geräte und Systeme)	7.752	5,6	7.722	0,7	8,5	71,7	19,1
Bauzeichner/in, Technische(r) Zeichner/in	4.341	43,9	4.326	0,9	8,7	56,7	33,7
Bürokaufmann/-kauffrau	21.093	72,4	20.943	1,4	13,8	57,0	27,8
Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation	12.804	78,2	12.720	1,7	14,8	52,4	31,1
Hotelfachmann/-fachfrau	11.307	74,6	11.148	1,2	20,9	51,0	26,9
Medizinische(r), Zahn- und Tiermedizinische(r) Fachangestellte(r)	26.817	98,8	26.460	0,9	21,7	63,2	14,2
Industriemechaniker/in u.ä. <sup>6)</sup>	22.275	4,7	22.182	0,8	23,5	64,4	11,3

Tabelle 2.2b: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle E3-3Aweb)

Beruf/Berufsgruppe im angegebenen Ausbildungsbereich	Neuverträge insgesamt	Darunter					
		Weiblich	Neuverträge ohne sonstige und fehlende Angaben (=100%) <sup>1)</sup>	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	(Fach-) Hochschulreife
	Anzahl	in %	Anzahl	in %			
Untere Mitte	88.794	30,6	88.191	1,7	36,1	50,7	11,4
Einzelhandels- und Automobilkaufmann/-kauffrau	36.789	55,2	36.465	1,7	32,8	50,0	15,5
Elektroniker/-in, Elektroniker/in für Automatisierungstechnik	12.522	2,2	12.501	1,1	34,1	54,6	10,2
Konstruktionsmechaniker/in	3.030	2,3	3.000	2,2	36,8	54,4	6,7
Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie	7.887	62,8	7.785	2,9	38,0	47,3	11,8
Kraftfahrzeugmechatroniker/in	18.681	3,2	18.651	1,4	40,2	50,9	7,5
Fachkraft für Lagerlogistik	9.885	10,0	9.786	2,1	41,2	50,0	6,7
Unteres Segment	153.318	37,7	152.334	5,6	59,9	30,0	4,5
Landwirt/-in	3.741	11,2	3.741	3,2	45,0	39,0	12,9
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Mechatroniker/in für Kältetechnik	11.367	1,0	11.352	2,1	53,5	39,9	4,5
Tischler/in, Dachdecker/in, Zimmerer/Zimmerin	14.958	5,9	14.937	2,9	54,3	34,3	8,5
Koch/Köchin, Beikoch/Beiköchin, Teilkoch/Teilköchin	15.972	25,2	15.684	7,1	52,3	34,1	6,5
Verkäufer/in	27.438	61,1	27.108	3,9	56,9	34,8	4,3
Gärtner/-in, Werker/-in im Gartenbau u.ä. <sup>7)</sup>	7.269	20,7	7.182	13,5	49,2	28,2	9,2
Metallbauer/in	7.347	1,4	7.341	3,7	63,0	30,4	2,9
Friseur/in, Kosmetiker/in	14.613	88,6	14.586	3,6	63,4	30,0	3,0
Konditor/in, Bäcker/in, Fleischer/in	8.679	26,9	8.655	4,6	66,1	25,0	4,3
Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk mit Vorgänger	11.286	91,3	11.271	2,7	71,3	24,7	1,3
Fachlagerist/-in	6.300	8,4	6.219	8,0	67,8	22,6	1,5
Fachkraft und Helfer/in im Gastgewerbe	3.777	63,8	3.708	11,6	64,6	22,0	1,9
Maurer/in, Maler/in und Lackierer/in, Fahrzeuglackierer/in	16.260	9,5	16.242	6,1	70,9	21,0	2,0
Hauswirtschaftler/in, Hauswirtschaftshelfer/in u.ä. <sup>8)</sup>	4.317	92,0	4.305	26,8	58,3	13,4	1,4
Sonstige Berufe	98.658	27,7	97.956	5,5	37,4	39,3	17,8
Insgesamt	559.032	41,8	555.249	3,1	32,9	42,9	21,0

Tabelle 2.2c: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle E3-3Aweb)

Beruf/Berufsgruppe im angegebenen Ausbildungsbereich	Neuverträge insgesamt	Darunter					
		Weiblich	Neuverträge ohne sonstige und fehlende Angaben (=100%) <sup>1)</sup>	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	(Fach-) Hochschulreife
		Anzahl	in %	Anzahl	in %		
* Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet; für Berufszuordnung und Segmente vgl. Erläuterungen zu E3							
1) Die Berufsbildungsstatistik sieht seit 2007 keine Kategorie für fehlende Angaben vor. Diese wurden von den zuständigen Stellen seit 2007 mit in die Kategorie "Ausländische Abschlüsse, die nicht zugeordnet werden können" eingetragen, weshalb diese Kategorie hier als "Sonstige und fehlende Angaben" behandelt wird.							
2) Bank-/Sparkassenkaufmann/-kauffrau, Immobilienkaufmann/-kauffrau, Investmentfondskaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Versicherung und Finanzen, Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen							
3) Fachinformatiker/in, Informatikkaufmann/-kauffrau, Mathematisch-technische(r) Softwareentwickler/in, Systeminformatiker/in							
4) Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation, Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien, Kaufmann/Kauffrau für Dialogmarketing, Medienkaufmann/-kauffrau für Digital und Print, Veranstaltungskaufmann/-kauffrau							
5) Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r), Rechtsanwaltsfachangestellte(r), Notarfachangestellte(r), Patentanwaltsfachangestellte(r)							
6) Industriemechaniker/in, Anlagenmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in, Zerspanungsmechaniker/in							
7) Gärtner/in, Werker/in im Gartenbau 36 Monate / Gartenbauhelfer/in (§66 BBiG), Gartenbaufachwerker/in (§66 BBiG), Fachwerker/in im Gartenbau (§66 BBiG)							
8) Hauswirtschaftler/in, Hauswirtschaftshelfer/in (§66 BBiG), Hauswirtschaftstechn. Betriebshelfer/in (§66 BBiG), Dienstleistungshelfer/in Hauswirtschaft (§66 BBiG)							

- Im zweiten Segment, der oberen Mitte, dominieren Auszubildende mit mittlerem Schulabschluss gefolgt von Abiturienten. Schüler mit maximal einem Hauptschulabschluss stellen ein Sechstel dieses Segments. Insgesamt finden sich hier zwölf Berufsgruppen, wobei die kaufmännischen und verwaltenden Berufe überrepräsentiert sind.
- Im dritten Segment dominiert noch der mittlere Schulabschluss mit durchschnittlich 50 %, an zweiter Stelle folgt der Hauptschulabschluss mit unter 40 % und immer noch ein Achtel weisen ein Abitur vor. Dieses Segment besteht etwa zu gleichen Teilen aus kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen.
- Das unterste Segment ist mit über 150.000 Ausbildungsanfängern das quantitativ bedeutendste Segment, dicht gefolgt vom zweiten Segment. Drei Fünftel der Ausbildungsanfänger verfügen mindestens über einen Hauptschulabschluss und drei Zehntel über den mittleren Schulabschluss. Abiturienten sind hier nur selten vertreten. In diesem Segment sind

Berufe des Ernährungshandwerks, handwerkliche Berufe des Bau- und Ausbaugewerbes sowie aus dem Dienstleistungsbereich Verkäuferinnen und Friseurinnen vertreten.

Die Stabilität dieser Zuordnung über die letzten 15 Jahre hinweg lege die Vermutung nahe, dass Nachfrageeffekten eine größere Bedeutung zukommt. Insofern herrschen für gering Qualifizierte erhebliche Zugangsbarrieren zu zahlreichen Ausbildungsberufen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 110 ff.).

Was macht die duale Ausbildung für Jugendliche mit (Fach-)Hochschulreife so interessant? Bei den Studienberechtigten sind es vor allem Arbeitsmarkterwägungen. Über 80 % der weiblichen und männlichen Studienberechtigten versprechen sich durch eine duale Ausbildung baldige finanzielle Unabhängigkeit. An zweiter Stelle der Vorteile einer dualen Berufsausbildung folgt die Möglichkeit, eine eigenverantwortliche Tätigkeit (Männer 71 %; Frauen 75 %) auszuüben, gefolgt von einem sicheren Job (Männer 67 %; Frauen 66 %). An vierter Stelle steht dann die Möglichkeit der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Männer 61 %; Frauen 65 %). Klassische Karrierekriterien, wie berufliches Prestige, hohes Einkommen und einflussreiche Positionen werden vergleichsweise selten als Vorteil einer Berufsausbildung genannt. Die eigenen Berufsaussichten werden von knapp drei Viertel der Befragten als gut oder sehr gut beurteilt (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 160 ff.).

Im Schulberufssystem<sup>21</sup> ist die Segmentation nach Vorbildungsniveau sogar noch stärker ausgeprägt als im dualen System. Schüler mit maximal einem Hauptschulabschluss sind hier vorwiegend in den Angeboten im BBiG/HwO-Bereich und in den ein- oder zweijährigen Erziehungs- und Pflegeberufen vertreten. Dabei ist die Anzahl der Zugänge in den Berufsfachschulen nach BBiG/HwO-Berufen zwischen 2005/2006 und 2010/2011 um 35 % zurückgegangen, ähnlich rückläufig sind auch die vollqualifizierenden Ausbildungen in Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO<sup>22</sup>. Der im Vergleich zum dualen System und Übergangssystem

---

<sup>21</sup> Dem Schulberufssystem werden alle vollqualifizierenden schulischen Berufsbildungsangebote unterhalb der Hochschulebene zugeordnet. Es ist von einer hohen Heterogenität geprägt. Gliedern lässt es sich zum einen danach, ob es sich um eine berufsfachschulische Ausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) oder außerhalb BBiG/HwO handelt. Zum anderen kann eine Unterscheidung nach Schularten vorgenommen werden. Hierbei wird zwischen Berufsfachschulen, Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens unterschieden, wobei die Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens teilweise die gleichen Ausbildungsberufe anbieten (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2008, S. 104).

<sup>22</sup> Vollqualifizierende Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO unterstehen den Kultusministerien und qualifizieren in anerkannten Schulberufen nach Landesrecht. Dies sind vor allem Berufe für sach- und personenbezo-



absolute und relative Zuwachs im Schulberufssystem ist dem Zuwachs der Erziehungs- und Gesundheitsberufen geschuldet. Seit 2000 haben die Neuzugänge bei den Erziehern um die Hälfte und bei den Gesundheits- und Pflegeberufen um ein Drittel zugelegt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 101 ff./*Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 213 ff.).

In den Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO werden 90 % der Schüler im Dienstleistungsbereich ausgebildet und knapp 8 % in den technischen Berufen. Dementsprechend sind die drei am stärksten besetzten Berufe Sozialassistentin und sozialpädagogische Assistentin, Altenpfleger sowie kaufmännische und Wirtschaftsassistenten. Der Dienstleistungsbereich bildet an den Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO mit 60 % ebenfalls den am stärksten besetzten Berufsbereich. Auf dem zweiten Platz folgen jedoch mit 36 % die Fertigungsberufe. Die drei am stärksten besetzten Berufsgruppen sind hier Berufe der Körperpflege inkl. Kosmetikerin, Büroberufe/kaufmännische Angestellte sowie Bank- und Versicherungskaufleute (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 213 ff.).

Um ein fundiertes Urteil über die Bedeutung der Ausbildungsphase für den Lebenslauf zu bilden, sollte auch die Seite der Ausbildungsbetriebe analysiert werden. Welche Betriebe bestimmen die Qualifikationsprofile der Ausbildungsberufe? Die Ausbildungsbeteiligungsquote beträgt im Jahr 2010 22,5 %<sup>23</sup>. Diese Werte stellen nicht nur neue Tiefstwerte seit 1999 dar, einen derart großen Bestandsrückgang wie im Jahr 2010 hat es seit 11 Jahren nicht gegeben. Die Gründe sind zum einen die gegenläufige Bestandsentwicklung bei den Betrieben und Ausbildungsbetrieben, zum anderen der hohe Bestandsverlust bei den Ausbildungsbetrieben. Der Rückgang der Ausbildungsbetriebsquote betrifft 2010 alle Betriebsgrößenklassen. Der Anteil der Kleinstbetriebe (1-9 Beschäftigte) an allen Ausbildungsbetrieben beträgt im Jahr 2010 20,3 % (1999: 22,5 %). Die kleinen und mittleren Betriebe verzeichnen dagegen in den letzten Jahren einen kontinuierlich steigenden Anteil von 25,6 % und 26,6 %. In den Großunternehmen ab 250 Beschäftigten sind kaum Veränderungen zu beobachten, hier sinkt der Anteil im Vergleich zu 1999 um 0,4 % auf 27,4 % (vgl. ebenda, S. 189 ff.).

---

gene Dienstleistungen. In manchen Bundesländern werden die Gesundheitsdienstberufe nicht an Schulen des Gesundheitswesens, sondern an den Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO angeboten (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 213 f.).

<sup>23</sup> Die Ausbildungsbeteiligungsquote erfasst den Anteil aller Betriebe mit Auszubildenden an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 189 f.).

Im verarbeitenden Gewerbe stellen im Jahr 2010 35,3 % der Betriebe einen Ausbildungsplatz bereit, im Baugewerbe 30 % der Unternehmen. Das Gesundheits- und Sozialwesen (28,5 %) sowie der Wirtschaftszweig öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung (26,8 %) stellen ebenfalls überdurchschnittlich viele Ausbildungsbetriebe. Im Vergleich unterdurchschnittlich ist die Ausbildungsbetriebsquote in den Bereichen Erziehung und Unterricht (10,1 %), Verkehr und Lagerei (9,8 %) sowie Grundstücks- und Wohnungswesen (7,8 %). Bestandsrückgänge gegenüber dem Vorjahr sind in nahezu allen Wirtschaftszweigen zu verzeichnen (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 194).

Motive für die betriebliche Ausbildungsbeteiligung werden in verschiedenen Studien analysiert<sup>24</sup>. *TROLTSCH & WALDEN* (2007) sowie *TROLTSCH, WALDEN & KRUPP* (2010) haben die Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebots für Westdeutschland rückwirkend bis zum Jahr 1960 und für Ostdeutschland bis zum Jahr 1991 analysiert. Bis 2001 verläuft die Entwicklung der Neuabschlüsse betrieblicher Ausbildungsverhältnisse identisch zur Entwicklung der potenziellen Nachfrage. Die Autoren deuten dies als Indiz für eine gesellschaftliche Responsivität<sup>25</sup> im Ausbildungsverhalten der Betriebe. Die Betriebe orientieren sich bei der Bereitstellung von betrieblichen Ausbildungsplätzen demzufolge an der notwendigen Versorgung von Jugendlichen mit betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten. Seit dem Jahr 2001 zeichne sich dagegen eine zunehmende Ausrichtung der betrieblichen Responsivität auf ökonomische Rahmenbedingungen ab (vgl. *Troltsch & Walden* 2007). Auch eine Analyse der regionalen Arbeitsmärkte liefert Belege, dass angebots- bzw. beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren das Angebot an Ausbildungsstellen stark prägen (vgl. *Troltsch et al.* 2010). Im Vergleich zu beschäftigungsbezogenen Variablen leisten bildungspolitische Maßnahmen, wie die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung im Jahr 2003 und die Vereinbarungen zum Ausbildungspakt im Jahr 2004, kaum einen Betrag zur Erklärung des Ausbildungsverhaltens der Betriebe. Nach 2000 habe vor allem die negative Arbeitsmarktentwicklung und nach 2005 die konjunkturelle Erholung das Ausbildungsverhalten der Betriebe beeinflusst. Für größere Betriebe ist dabei der Zusammenhang zwischen Beschäftigungsdynamik und Ausbildungsplatzdynamik stärker ausgeprägt als für Kleinbetriebe mit weniger als 10 Beschäftigten. Somit

---

<sup>24</sup> Vergleiche hierzu auch *EBBINGHAUS et al.* 2011 sowie *VAN BUER* 2012.

<sup>25</sup> Unter Responsivität verstehen die Autoren „[...] die Form der Rückkopplung wirtschaftlichen Handelns von Betrieben an Interessen und Anforderungen anderer sozialer Subsysteme, wie beispielsweise dem Bildungssystem“ (*Troltsch & Walden* 2007, S. 7).

könne gefolgert werden, die Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebots wird durch die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen wesentlich beeinflusst (vgl. *Troltsch & Walden* 2007).

Eine betriebliche Ausbildung anzutreten, stellt nach wie vor den Wunsch von fast 70 % der Jugendlichen dar (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2011, S. 82 ff.). Doch welche Auswirkungen zeigen sich, wenn der Weg in das duale System durch Diskontinuitäten gekennzeichnet ist respektive ein Übergangsverlauf außerhalb des dualen Systems vorliegt?

## **Das Übergangssystem**

Die Übergangsverläufe von der allgemeinbildenden Schule in die duale Ausbildung und das Schulberufssystem unterhalb der Hochschulebene haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten unübersehbar verändert. In diese Zeit fällt die Expansion des sogenannten Übergangssystems. Der Begriff wird vom ersten nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2006 geprägt (vgl. *Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung* 2011, S. 6 ff.). Zum Übergangssystem zählen:

„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (*Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006, S. 79)

Die Kritik am Übergangssystem<sup>26</sup> an der ersten Schwelle zielt vor allem auf die Vielzahl der Maßnahmen und deren mangelnde Effizienz. Die diversen Maßnahmen qualifizierten nur einen geringen Teil der Jugendlichen für eine reguläre Ausbildung, zumeist werden sie in sogenannten Warteschleifen geparkt, die lediglich zu weiteren schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungen führen. Eine bessere Ordnung der Maßnahmen sowie eine höhere Passgenauigkeit gehören zu den Forderungen an das Übergangssystem (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 373 ff.).

---

<sup>26</sup> Die Übergänge zwischen Schule und Ausbildung werden unter verschiedenen Begriffen thematisiert. Der Begriff des Übergangssystems ist umstritten, da bisher kein konsistentes System des Übergangs existiert. Zunehmend wird daher vom Übergangsbereich gesprochen. Wobei zwischen dem Übergangsbereich im engeren und weiteren Sinne unterschieden wird. Zum Übergangsbereich im engeren Sinne zählen Maßnahmen und Bildungsgänge, die der Vorbereitung respektive Hinführung auf eine Berufsausbildung dienen und sich an Jugendliche wenden, die nicht unmittelbar in eine schulische Ausbildung einmünden. Dieser Bereich wird auch als „Sektor der Integration“ bezeichnet. Die nachfolgenden Daten spiegeln die Situation der Jugendlichen wider, die Maßnahmen dieses Sektors besuchen. Vollzeitschulische Maßnahmen ohne starke berufspraktische Komponente werden diesem Bereich nicht zugeordnet, sondern zählen zum Übergangsbereich im weiteren Sinne, wie z. B. Berufsorientierungsprogramme des BMBF, vertiefte Berufsorientierung und die Berufseinstiegsbegleitung (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 373).

Im Jahr 2011 beginnen 294.294 Jugendliche eine Maßnahme im Übergangssystem<sup>27</sup>. Dies sind etwa 14,3 % der Anfänger im Ausbildungssystem. Den größten Anteil machen mit 21,5 % die berufsvorbereitenden Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit aus, gefolgt von den Bildungsgängen an Berufsfachschulen, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln (17,7 %). 21 % der Jugendlichen im Übergangssystem haben keinen Schulabschluss, 52 % einen Hauptschulabschluss, 25 % einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss und 2 % einen noch höherwertigen Abschluss. Betrachtet man die Beteiligung an den Maßnahmen im Übergangssystem differenziert nach dem erreichten Schulabschluss in Abbildung 2.7, so befindet sich im Berufsvorbereitungsjahr mit 74,1 % ein sehr hoher Anteil Jugendlicher ohne Hauptschulabschluss, während in den Bildungsgängen an Berufsfachschulen, die eine anrechenbare berufliche Grundbildung vermitteln, weniger als 1 % der Teilnehmer keinen Hauptschulabschluss vorweisen können (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 373 ff.). Die Verteilung der allgemeinen Schulabschlüsse spiegelt dabei weitgehend die rechtlich geregelte Zugangsstruktur der Bildungsgänge wider.

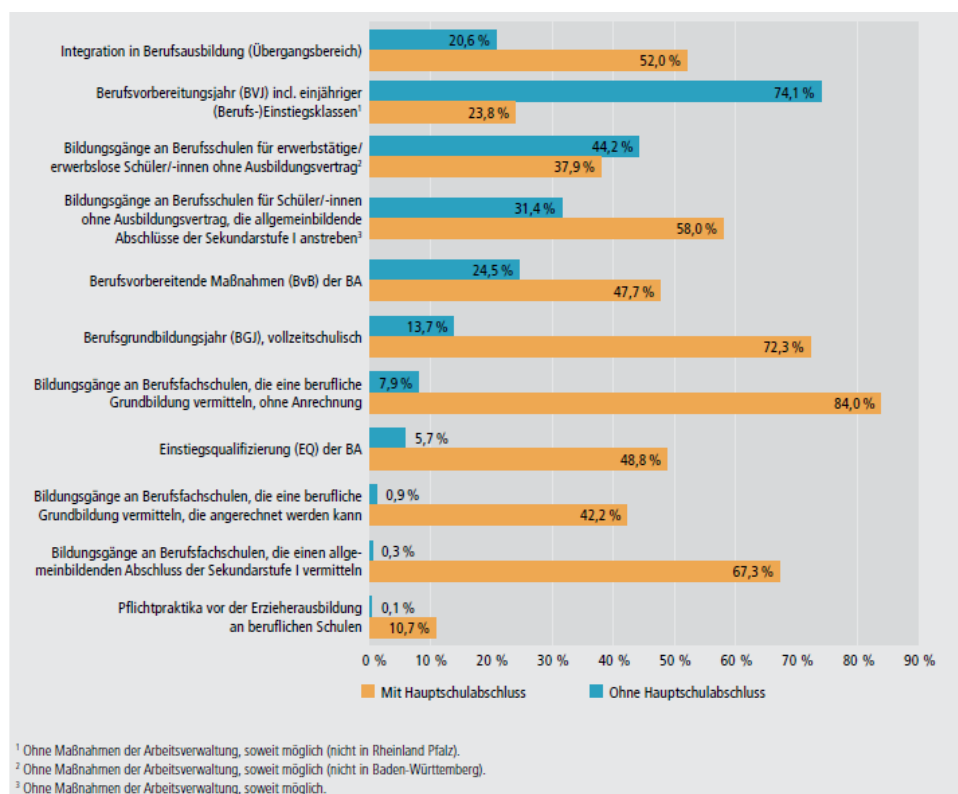
Die allgemeine Verteilung der Anfängerzahlen in den Bildungsgängen des Übergangssystems hat sich trotz des Rückgangs des absoluten und relativen Anteils an allen Anfängern im Ausbildungssystem kaum verändert. Trotz der steigenden Zahl der Anfänger im Ausbildungssystem ist kein Anstieg der Einmündungen in das Übergangssystem zu verzeichnen – im Gegenteil zwischen 2005 und 2011 ist der Anteil der Anfänger im Übergangssystem an allen Jugendlichen im Ausbildungssystem um 30 % gesunken. Eine Betrachtung der Angebots-Nachfrage-Relation in diesem Zeitraum liefert Belege, dass die Entwicklung im Übergangssystem weniger mit der mangelnden sogenannten Ausbildungsreife<sup>28</sup> im Zusammenhang steht, sondern Ausbildungsplatzangebot und –nachfrage einen unübersehbaren Einfluss auf die Entwicklung des Übergangssystems haben (vgl. ebenda, S. 373 ff.).

---

<sup>27</sup> Das hier analysierte Übergangssystem umfasst 10 Bildungskonten, welche Jugendliche auf eine anschließende Berufsausbildung vorbereiten soll. Nähere Informationen dazu siehe *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG* 2012a, Kapitel C.

<sup>28</sup> Zur kritischen Diskussion des Begriffs „Ausbildungsreife“ siehe *BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT* 2009; *VAN BUER* 2012 sowie *DOBISCHAT* et al. 2012.

Abbildung 2.7: Anfänger im Übergangssystem 2010 mit und ohne Hauptschulabschluss  
(BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2012a, S. 379)



Das Ziel der Teilnahme an einer Maßnahme bzw. einem Bildungsgang des Übergangssystems ist die anschließende Aufnahme einer Ausbildung. Da dieser Übergang nicht allen Jugendlichen gelingt, stellt sich die Frage, welche Faktoren sich positiv bzw. negativ auf die Übergangswahrscheinlichkeit auswirken? Im Jahr 2010 haben 61.203 Auszubildende mit Neuabschluss zuvor eine mindestens 6-monatige Maßnahme zur Berufsvorbereitung oder beruflichen Grundbildung absolviert<sup>30</sup>. Demzufolge kommen 10,9 % der Auszubildenden mit Neuabschluss aus dem Übergangssystem<sup>31</sup>. Dies stellt den geringsten Anteil seit Beginn der Erfassung im Jahr 2007 dar. Ursächlich für den Rückgang ist die um 10 % gesunkene Anzahl öffentlich finanziert Verträge unter den Neuabschlüssen gegenüber dem Vorjahr. Ein Viertel der Neuabschlüsse von Personen mit vorheriger Berufsvorbereitung oder beruflicher Grund-

<sup>30</sup> Seit dem Jahr 2007 wird erfasst, ob die Auszubildenden im dualen System zuvor eine berufsvorbereitende Maßnahme oder berufliche Grundbildung abgeschlossen haben. Trotz Verbesserung der Datenlage wird die vorherige Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems noch untererfasst (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2012a, S. 146 ff.).

<sup>31</sup> Zur näheren Beschreibung der Bildungsgänge im Übergangssystem siehe BEICHT 2009, S. 2.

bildung werden öffentlich finanziert. Drei Viertel des Rückgangs der Neuabschlüsse betreffen außerbetriebliche Ausbildungen (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 146 ff.).

Betrachtet man die Vorbildungsanteile nach Berufen, so absolvieren 2010 44,1 % der Auszubildenden in der Hauswirtschaft und 18,1 % der Auszubildenden in der Landwirtschaft zuvor eine Maßnahme im Übergangssystem. Diese beiden Bereiche sind mit 7 % der Neuabschlüsse von Auszubildenden mit Vorbildung im Übergangsbereich von relativ geringer quantitativer Bedeutung. An dritter Stelle folgt das quantitativ bedeutsamere Handwerk mit 16,4 %. Im Jahr 2009 sind es hier noch 20,1 %. Im öffentlichen Dienst haben 11,6 % der Auszubildenden zuvor an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen, dies waren am häufigsten betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen. Danach folgen mit 8,1 % der Bereich Industrie und Handel und mit 7,7 % die freien Berufe (vgl. *ebenda*, S. 146 ff.).

*BEICHT* (2009) hat die Verlaufsmuster für Jugendliche, die eine betriebliche Ausbildung anstreben, mit maximal einem mittleren Schulabschluss analysiert und dabei die Determinanten für einen raschen Übergang in eine betriebliche oder vollqualifizierende Ausbildung identifiziert. Wie in Tabelle 2.3 ersichtlich wird, hat der Schulabschluss auf den Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung einen hohen Einfluss. Je höherwertiger der erlangte Schulabschluss, desto höher ist die Übergangswahrscheinlichkeit. Dagegen wird die Wahrscheinlichkeit des Übergangs durch einen Wohnort im Osten Deutschlands, ein weibliches Geschlecht, einen Migrationshintergrund sowie ein höheres Alter bei Maßnahmeende verringert. Die besuchte Maßnahmeart sowie der dort erzielte Abschluss haben einen vergleichsweise marginalen Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit (vgl. *Beicht* 2009, S. 10 ff.).

Die Analyse der Determinanten eines raschen Übergangs getrennt nach dem erlangten Schulabschluss vor Maßnahmebeginn belegt, dass sich bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss der Abschluss einer Maßnahme positiv auf den Übergang in eine betriebliche Ausbildung auswirkt. Die Wahrscheinlichkeit wird durch den Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses im Übergangssystem nochmals gesteigert. Liegt jedoch bereits beim Eintritt in das Übergangssystem ein mittlerer Schulabschluss vor, so haben weder der Abbruch, die Beendigung oder der Erwerb eines höherwertigen Abschlusses einen nachweisbaren Einfluss auf die Einmündungswahrscheinlichkeit (vgl. *ebenda* 2009, S. 10 ff.).

Tabelle 2.3: Determinanten des Übergangs in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Berufsausbildung bei nichtstudienberechtigten Teilnehmern an einem Bildungsgang im Übergangssystem (BEICHT 2009, S. 11)

Determinanten	Übergang in betriebliche Berufsausbildung			Übergang in vollqualifizierende Berufsausbildung		
	Teilnehmer/-innen insgesamt	Teilnehmer/-innen mit maximal Hauptschulabschluss	Teilnehmer/-innen mit mittlerem Schulabschluss	Teilnehmer/-innen insgesamt	Teilnehmer/-innen mit maximal Hauptschulabschluss	Teilnehmer/-innen mit mittlerem Schulabschluss
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6
Exponentialkoeffizient $e^{\beta}$						
<b>Maßnahmeart</b> Referenz: Berufsvorbereitung (BvB/BVJ) ► Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) ► teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS)	1 1,157 ,865	1 1,519* 1,001	1 ,825 ,754	1 ,982 ,718*	1 1,194 ,918	1 ,739 ,602**
<b>Bildungsgang abgebrochen/beendet/ (höherwertigen) Schulabschluss erworben</b> Referenz: Bildungsgang abgebrochen ► Bildungsgang beendet, keinen höheren Schulabschluss ► Bildungsgang beendet, (höherwertigen) Schulabschluss erworben	1 1,304 1,110	1 1,624* 2,255**	1 1,097 ,845	1 1,365* 1,091	1 1,883** 2,005**	1 1,094 ,960
<b>Schulabschluss bei Maßnahmeende</b> Referenz: maximal Hauptschulabschluss ► mittlerer Schulabschluss ► höherer Schulabschluss (i. d. R. Fachhochschulreife)	1 1,619** 1,758*			1 1,582*** 1,789**		
<b>Region</b> Referenz: Westdeutschland ► Ostdeutschland	1 ,580*	1 ,323**	1 ,804	1 1,259	1 1,253	1 1,257
<b>Geschlecht</b> Referenz: männlich ► weiblich	1 ,774*	1 ,762	1 ,789	1 ,951*	1 ,824	1 1,093
<b>Migrationshintergrund</b> Referenz: kein Migrationshintergrund ► mit Migrationshintergrund	1 ,598***	1 ,566**	1 ,604*	1 ,616***	1 ,564***	1 ,652**
<b>(höheres) Alter bei Maßnahmeende</b>	,898+	,824*	1,022	,969	,962	,979
<b>Gesamtmodell</b>	chi <sup>2</sup> = 38,746 df = 10 p = ,000	chi <sup>2</sup> = 30,898 df = 8 p = ,000	chi <sup>2</sup> = 11,109 df = 8 p = ,196	chi <sup>2</sup> = 64,403 df = 10 p = ,000	chi <sup>2</sup> = 38,051 df = 8 p = ,000	chi <sup>2</sup> = 25,992 df = 8 p = ,001
<b>ungewichtete Fallzahlen</b>	n = 604 (davon zensiert: 273)	n = 330 (davon zensiert: 159)	n = 274 (davon zensiert: 114)	n = 925 (davon zensiert: 335)	n = 503 (davon zensiert: 201)	n = 422 (davon zensiert: 134)

**Erläuterung:** Die Exponentialkoeffizienten  $e^{\beta}$  geben an, welchen Einfluss die verschiedenen Variablen auf die Übergangsrate in Ausbildung haben. Werte größer als 1 weisen auf eine im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe höhere Übergangschance hin, Werte kleiner als 1 auf eine geringere. Der Exponentialkoeffizient des Alters bei Beendigung der Teilnahme drückt die Auswirkung eines um ein Jahr höheren Lebensalters aus. Signifikanzniveau: \* p < 0,1, \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001.

**Basis:** Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und (erstmalig) an einer der drei Bildungsarten des Übergangssystems teilnahmen (abgeschlossene und abgebrochene Teilnahmen). Bei Übergang in betriebliche Berufsausbildung: nur Jugendliche, die während der Maßnahme einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchten (Berechnung der Regressionsmodelle auf Basis der ungewichteten Stichprobe).

Bei der Analyse der biografischen Verlaufsmuster nach Beendigung eines Bildungsgangs im Übergangssystem identifiziert BEICHT (2009) drei Verlaufstypen. Typ 1 gelingt ein schneller Übergang in eine betriebliche Ausbildung. Dies betrifft 47 % der Teilnehmer im Übergangssystem. 45 % dieses Verlaufstyps verfügen dabei über einen Hauptschulabschluss, 42 % über einen mittleren Schulabschluss, 6 % über einen höherwertigen und 7 % können keinen Schulabschluss vorweisen. Typ 2 gelingt die Einmündung in die nicht-betriebliche Ausbildung relativ rasch, das bedeutet, nach der Übergangsmaßnahme erfolgt der Eintritt in eine außerbetriebliche bzw. vollzeitschulische Ausbildung. Ein kleiner Teil verzeichnet geringe Wartezeiten, die mit weiteren Maßnahmen oder Jobs überbrückt werden. 23 % der Teilnehmer sind diesem Typ zuzuordnen, wobei der mittlere Schulabschluss mit 42 % überwiegt, gefolgt vom Hauptschulabschluss mit 36 %. Mit 17 % verfügt ein relativ großer Anteil über keinen Schulabschluss. Typ 3 glückt der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nicht oder ist

noch nicht intendiert. Dies betrifft 31 % der Teilnehmer. Einen Hauptschulabschluss haben 39 % dieses Typs, 33 % einen mittleren Schulabschluss und 25 % besitzen keinen Schulabschluss. 13 % aller Teilnehmer besuchen nach der Teilnahme einer Maßnahme des Übergangssystems die Fachoberschule oder ein Fachgymnasium, wobei 47 % dies tun, weil sie keine andere Ausbildungsmöglichkeit wahrnehmen konnten (vgl. *Beicht* 2009, S. 5 ff.).

*BEICHT* (2009, S. 10 ff.) folgert aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass für Jugendliche, denen im Rahmen des allgemeinbildenden Schulbesuchs nicht die notwendigen Voraussetzungen für den Beginn einer Berufsausbildung vermittelt werden, das Übergangssystem „unverzichtbar“ sei. Für diejenigen Jugendlichen, die schon über die notwendigen Voraussetzungen bspw. in Form eines mittleren Schulabschlusses verfügen, habe der Besuch der Bildungsmaßnahmen des Übergangssystems keinen nachweisbaren positiven Effekt. Für diese Klientel wäre die Schaffung zusätzlicher öffentlich finanzierter Ausbildungsplätze zielführender.

Auch *SCHUMANN* (2005) hat die biografischen Verlaufsmuster von Jugendlichen im Übergangssystem untersucht. Dabei hat er die Übergänge von Jugendlichen analysiert, die im Jahr 2000/2001 die berufsvorbereitende Maßnahme MDQM I (Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme Stufe I) verlassen haben.<sup>32</sup> Die verschiedenen Verlaufsmuster fasst er zu 7 Verlaufstypen zusammen. 24 % der Jugendlichen können im 30-monatigen Teilverlauf dem Typ Ausbildungskarriere zugeordnet werden. Diese Jugendlichen absolvieren direkt im Anschluss eine Berufsausbildung und beenden diese im Beobachtungszeitraum nicht vorzeitig. Von diesen Jugendlichen beginnen 37 % eine betriebliche Ausbildung, 28 % münden in den weiterführenden außerbetrieblichen Ausbildungsgang MDQM II, 26 % absolvieren eine sonstige außerbetriebliche Ausbildung und 9 % durchlaufen eine vollzeitschulische Ausbildung an einer Berufsfachschule. 23 % der Jugendlichen zeichnen sich durch eine zeitlich verzögerte Ausbildungskarriere aus. 12 % der Jugendlichen ordnet er der sogenannten

---

<sup>32</sup> MDQM I ist eine Berliner Berufsvorbereitungsmaßnahme, die im Rahmen des Programms „Erfolgreiche Wege zur Ausbildung“ (EWA) im Schuljahr 1998/99 in Berlin eingerichtet wurde. Ziel dieser Maßnahme ist es, den teilnehmenden Jugendlichen im 11. Schuljahr (MDQM - Stufe I) bereits in der Phase der Berufsvorbereitung praktische Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Das Angebot richtet sich in erster Linie an Jugendliche, die bisher noch keinen Schulabschluss oder nur den einfachen Hauptschulabschluss vorweisen können. Im Rahmen der Berufsvorbereitung werden den Jugendlichen, neben dem Erwerb eines Schulabschlusses bzw. höherwertigen Schulabschlusses, praktische Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die auf eine spätere Berufsausbildung in einer MDQM - Stufe II angerechnet werden können. MDQM I erfolgt dual, d. h., sie wird von der Berufsschule und dem Kooperationspartner gemeinsam durchgeführt. In der Berufsschule erfolgt der Unterricht in den fachtheoretischen und den allgemeinbildenden Fächern. Der Kooperationspartner übernimmt die fachpraktische Unterweisung in den Lernbüros, Werkstätten, Labors, Gärten und Gewächshäusern (vgl. *Bildungsserver Berlin Brandenburg* 2014)



Maßnahmekarriere zu. Dieser Verlaufstyp ist durch mindestens zwei weitere Phasen, in denen eine berufsvorbereitende Maßnahme oder ein anderer nicht voll qualifizierender Bildungsgang besucht wird sowie durch einen fehlenden erfolgreichen Einstieg in eine Ausbildung gekennzeichnet. Auch alle folgenden Verlaufstypen können keinen erfolgreichen Einstieg in eine Ausbildung verzeichnen. Bei 7 % der Jugendlichen liegt eine sogenannte Jobberkarriere vor, bei der vorrangig eine ungelernte Erwerbstätigkeit ausgeübt wird. Jeweils 13 % der Jugendlichen lassen sich dem Verlaufstyp Arbeitslosenkarriere sowie regelloser Verlauf zuordnen, wobei der regellose Verlauf durch das Absolvieren von mindestens drei verschiedenen Episoden gekennzeichnet ist, die keine Systematik erkennen lassen. Die verbleibenden 6 % ordnet *SCHUMANN* dem Verlaufstyp der extremen Arbeitslosigkeitskarriere zu. Während die Arbeitslosigkeitskarriere durch eine zeitliche Dominanz der Sequenzen der Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist, sind bei diesem Verlaufstyp keine anderen Sequenzen, außer Arbeitslosigkeit vorhanden. Auch seine Analyse bestätigt die hohe Bedeutung der „Gatekeeper-Funktion“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) des allgemeinbildenden Schulabschlusses. Nur 18 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss gelingt der Einstieg in eine zeitstabile Berufsausbildung. Bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss schaffen es mehr als die Hälfte, mit einem höherwertigen Abschluss 82 %. Auch die Wahrscheinlichkeit, in eine Arbeitslosenkarriere einzumünden, ist für Jugendliche mit erweitertem Hauptschul- bzw. Realschulabschluss am niedrigsten (vgl. *Schumann* 2005, S. 187 ff.).

*SCHUMANN*s (2005) Analyse der Verläufe vom Primarstufeneintritt bis zur Beendigung der gemeinsam besuchten Berufsvorbereitung belegt, dass 80 % der Jugendlichen während ihrer Schulzeit über strukturbezogene Brucherfahrungen vorwiegend als Diskontinuitäten in Form von Klassenwiederholungen und weniger Nichtlinearitäten in Form von Zurückstufungen bzw. Schulformwechseln berichten. Die Analyse des erworbenen Schulabschlusses impliziert, dass die erfahrenen Diskontinuitäten und Nichtlinearitäten die Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I zu erhalten, signifikant reduziert.

Trotz der zahlreichen Ausbildungsmöglichkeiten und -wege verfügen 15 % der jungen Erwachsenen in Deutschland zwischen 20 und 35 Jahren über keinen Berufsabschluss. Schlechte Bildungsvoraussetzungen und besondere Lebensumstände werden von den Betroffenen als Ursache für die fehlende Berufsausbildung angegeben. Wieder wird ein enger Zusammenhang zwischen erreichtem allgemeinbildendem Schulabschluss und mangelnder beruflicher Qualifikation unübersehbar. Von den jungen Erwachsenen zwischen 20 und 34 ohne Schulabschluss

haben 70 % keine Berufsausbildung, bei den Personen mit Hauptschulabschluss 32 %, mit Realschulabschluss knapp 10 % und bei den Abiturienten 6 %. Interesse, eine vollqualifizierende Ausbildungsstelle zu finden, besteht bei fast allen. Knapp ein Drittel hatte sogar schon eine Berufsausbildung begonnen (vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2012, S. 35 f./*Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 279 ff.).

## **Zwischenfazit**

Die bisherigen dargestellten Daten belegen, die in Abbildung 2.5 dargestellten Übergangsmöglichkeiten stehen den Jugendlichen nur bedingt offen. Die Analyse der Vorbildungsstruktur im dualen System liefert Hinweise für eine relativ stabile Segmentierung der Ausbildungsberufe in vier Gruppen. Die hohe Stabilität lässt vermuten, dass die Segmentierung überwiegend von der Nachfrageseite, demnach den Betrieben, vorgenommen wird (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 110 ff.). Im Schulberufssystem ist die Segmentation nach Vorbildungsniveau sogar noch stärker ausgeprägt. Schüler mit maximal einem Hauptschulabschluss konzentrieren sich hier auf die rückläufigen Angebote im BBiG/HwO- Bereich sowie auf die ein- oder zweijährigen Erziehungs- und Pflegeberufe. Auch für Jugendliche im Übergangssystem übt ein höherwertiger Schulabschluss einen positiven Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Ausbildung aus (vgl. *Beicht* 2009, S. 10 ff.).

Die Durchsetzung der beruflichen Ausbildung als Lebenslaufinstitution habe die „Offenheit der Berufszugangswege reduziert“ (*Konietzka* 2007, S. 288). Diese formale Schließung treffe vor allem diejenigen, denen der Weg in und durch diese Institution verwehrt bleibt (vgl. *Konietzka* 2007, S. 288). Da der Zugang zum dualen System maßgeblich durch die Betriebe gesteuert wird, findet bereits an der ersten Schwelle ein eher an ökonomischen Kriterien orientierter Selektionsprozess statt (vgl. *Troltsch & Walden* 2007). Im folgenden Abschnitt wird die zweite Schwelle des Übergangs analysiert. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Wirkung die dargestellten verschiedenen Ausbildungswege auf den unmittelbaren Arbeitsmarkteinstieg zeigen.

### **2.2.1.2 Die 2. Schwelle: Der Übergang vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem**

Ein wichtiger Aspekt des Arbeitsmarkteinstiegs ist die Qualität der ersten Arbeitsverhältnisse (vgl. *Hillmert* 2010, S. 49). Basierend auf diesem Befund erfolgt eine Analyse der Wirkungen der verschiedenen Übergangswege auf die Qualität der ersten Arbeitsverhältnisse.

Bis in die 1990er Jahre hinein stellt die zweite Schwelle keine bedeutsame Quelle sozialer Ungleichheit dar. Die Beziehung zwischen Bildungsabschluss und beruflicher Position könne als äußerst stabil beschrieben werden (vgl. *Konietzka* 2007, S. 292 ff.). Zwischen 2001 und 2005 hat sich jedoch die Jugendarbeitslosigkeit nahezu verdoppelt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 117 ff.). Diese Entwicklung legt die Vermutung nahe, dass der Übergang an der zweiten Schwelle mit erheblichen Problemen behaftet ist. Zwischen 2006 und 2008 haben sich die Übergangsprobleme für die Jugendlichen gemildert. 2009 steigt die Jugendarbeitslosigkeit erneut, vermutlich aufgrund der Finanzkrise. Unübersehbar wird, dass die Jugendarbeitslosigkeit im betrachteten Zeitraum immer über der allgemeinen Arbeitslosigkeit liegt und Männer weitaus stärker von Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind. Die größeren Übergangsprobleme sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Frauen überwiegend in ökonomisch relativ stabile Dienstleistungsberufe einmünden. Die Übergangsmuster variieren jedoch stärker nach den Berufsgruppen als nach dem Geschlecht. Handwerkliche Berufe, wie Maler, Tischler, Maurer und Zimmerer, Kfz-Instandsetzer sowie Berufe der Körperpflege, Köche und des Nahrungsmittelhandwerks gehören zur Gruppe der Ausbildungsberufe, die durch eine weit unterdurchschnittliche Erwerbstätigkeit gekennzeichnet sind. Eine hohe durchschnittliche Voll- und Teilzeiterwerbstätigkeit ein Jahr nach der Ausbildung und demzufolge eine niedrige Arbeitslosigkeits-/Leistungsbezugsquote weisen Berufe der Krankenpflege, im Banken- und Versicherungswesens sowie medizinische Fachangestellte als quantitativ stark besetzte Berufe und Metallverformer auf (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 117 ff.). Der Vergleich der Erwerbstätigenquote mit den 4 Segmenten der Ausbildungsberufe in Tabelle 2.2 verweist auf friktionsfreiere Übergänge der Berufe der oberen Segmente.

Der Globalindikator des Ausmaßes der Erwerbstätigkeit erlaubt nur begrenzte Aussagen über die Arbeitsmarktsituation. Die Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse<sup>33</sup> erfordert

---

<sup>33</sup> Zur Struktur und Entwicklung der atypischen Beschäftigungsverhältnisse siehe Abschnitt 2.2.2.2.

eine ergänzende Analyse der Art des Beschäftigungsverhältnisses. Die Analyse des Anteils atypischer Beschäftigungsverhältnisse drei Jahre nach Beendigung der Berufsausbildung liefert Hinweise, dass das Risiko, einer atypischen Beschäftigung nachzugehen, mit zunehmender Ausbildungsdauer abnimmt. Junge Erwachsene mit einer 42-monatigen<sup>34</sup> Ausbildung sind nahezu immer in Vollzeit tätig (West: 96,3 %; Ost: 95,7 %). Liegt eine duale Ausbildung von bis zu 30 Monaten vor, so sinken die Werte im Westen auf 77,3 % und im Osten auf 73,8 %. Wurde im Vorfeld eine vollzeitschulische Ausbildung absolviert, so liegt die Vollzeitquote bei 69,9 % im Westen und 66 % im Osten. Die Dauer der Ausbildung wirkt sich ebenfalls auf die Befristung eines Beschäftigungsverhältnisses aus. So sind die Absolventen einer vollzeitschulischen Ausbildung vergleichsweise häufig befristet (West: 37,3 %; Ost: 48,7 %). Den höchsten Anteil befristeter Beschäftigungen weisen die sozialen Berufe auf (West: 50,1 %; Ost: 65,9 %). Zusammenfassend kann festgehalten werden, der Einmündungsprozess verläuft für Absolventen dualer Ausbildungsgänge friktionsfreier als für Absolventen vollzeitschulischer Ausbildungen. Zudem erhöht sich mit zunehmender Dauer der Ausbildung die Wahrscheinlichkeit einer Vollzeittätigkeit (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 264 ff.). Neben der Stabilität des Arbeitsmarkteinstiegs und der Art des Beschäftigungsverhältnisses im Anschluss an die Ausbildung können die Ausbildungsadäquanz und das Einkommen als weitere Indizien für die Qualität eines Arbeitsverhältnisses herangezogen werden (vgl. *Fuchs* 2012).

### **Ausbildungsadäquate Tätigkeit und Einkommen**

Die Diskussion über die Prägung des Erwerbsverlaufs durch die Institution des Berufs mit den divergenten Positionen Verberuflichung respektive Entberuflichung unserer Arbeitsgesellschaft und die daraus folgenden Implikationen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem werden intensiv als Thema des sozialen Wandels der Arbeitsgesellschaft diskutiert. Die diskontinuierlichen Übergänge aus dem Ausbildungssystem und die zunehmend ausbildungsadäquate Beschäftigung im Anschluss an die Ausbildung werden als mangelnde Integrationsfähigkeit des Konstrukts Beruf<sup>35</sup> interpretiert und demzufolge als Indiz für eine zunehmende Entberuflichung der Arbeitsgesellschaft angeführt (vgl. *Corsten* 2001).

---

<sup>34</sup> Die Ausbildungsdauer wird hier als Näherungswert für die unterschiedlichen Leistungserwartungen und Anforderungsprofile in den jeweiligen Ausbildungsberufen verwendet. Eine Analyse nach Ausbildungsberufen wird nicht vorgenommen (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 265).

<sup>35</sup> Zur historischen Rekonstruktion des Berufskonzepts siehe *KRAUS* 2006, S. 143 ff.

Kennzeichnend für den Beruf ist das Konglomerat der ihm zugesprochenen Funktionen für sehr unterschiedliche Bereiche und Akteure. Für die Gesellschaft übernimmt er die Funktion der Statuszuweisung, der Integration und des Sozialprestiges; für die Wirtschaft steht die Funktion als Qualifikationsbündel im Zentrum. Damit wird er zur Grundlage für das Funktionieren berufsförmig organisierter Arbeitsmärkte. Darüber hinaus vermittelt er ökonomische Erfordernisse mit individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen. Somit kann der Beruf

„[...] in seiner Funktion für die Ökonomie als ‚Geschäftsgrundlage‘ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) bezeichnet werden, durch die Anforderungen und Erwartungen klar benannt und ausgehandelt werden können und die so eine Basis für Produktivität legt“ (*Kraus* 2006, S. 181).

Die Funktion des Berufs für das Individuum beschreibt *KURTZ* (2005, S. 9 f.) folgendermaßen:

„Für den allergrößten Teil der Bevölkerung erweist er sich als normativer Horizont für das gesamte Leben des einzelnen und stellt zugleich eines der zentralen Vermittlungsglieder sozialer Beziehungen dar. Der Beruf wird zur primären Quelle des Selbstwertgefühls bzw. Selbstbildes mit dem sich jeder gegenüber seiner Außenwelt präsentiert. Er bestimmt u. a. in erheblichem Umfang die Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit, die Art, Höhe und Sicherheit von Einkommen und Besitz, den „Raum der wesentlichsten Sozialkontakte“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.), soziale Wertschätzung und soziales Prestige, soziale Ungleichheit, den gesellschaftlichen Status, die Lebenslage und den Lebensstil sowie die Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen der Kinder. In der Wahrnehmung der anderen – der Fremdidentifizierung des einzelnen – werden Beruf und Person tendenziell identifiziert, wird im Beruf ein Indikator dafür gesehen, wer und was die Person ist“<sup>36</sup>.

Der Beruf erfüllt nicht nur verschiedene Funktionen für verschiedene Bereiche und Institutionen, sondern liefert auch Verknüpfungen und Verflechtungen auf der Ebene der Bedeutungen und Funktionen. So wird bspw. die Funktion der Sinngebung nicht nur auf der individuellen Ebene gesehen, sondern auch auf gesellschaftlicher und ökonomischer. Die verschiedenen Funktionen, Verknüpfungen und Verflechtungen erschweren eine konkrete inhaltliche Bestimmung des Berufskonzepts (vgl. *Kraus* 2006, S. 174 ff.).

---

<sup>36</sup> Zur Funktion des Berufs siehe auch z. B. *CORSTEN* 2001 sowie die Beiträge in *KURTZ* 2001. Zum Verhältnis von Selbstwert und Beruf siehe *LUBECKI* 2002.

Die „Schanierfunktion“, vor allem zwischen den Bereichen Ökonomie und Pädagogik ist *KRAUS* (2006, S. 143) zufolge die Ursache der anhaltenden Kritik am Berufskonzept. Wobei diese Zwischenstellung nicht nur der Grund für die ‚diskursive Dauerkrise‘ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) ist, sondern auch Teil seiner Erfolgsgeschichte. Auf diese Weise könne sich das Berufskonzept konzeptionell beweglich halten und nur so seine Funktion als Verbindungselement erfüllen. Auch für *LEMPERT* (2006) ist der Beruf zwar ein problemhaltiges Konzept, trotzdem komme ihm weiterhin eine zentrale Ordnungs-, Zuweisungs- und Identität bildende Funktion zu.

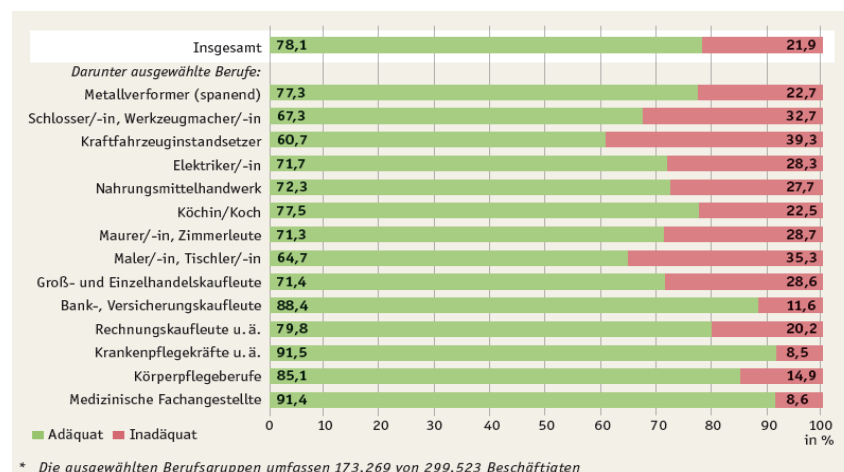
Nicht nur für den Einzelnen auch für die Organisation des Arbeitsmarkts verweist *HANF* (2011) auf die nach wie vor wichtige Rolle des Berufskonzepts. So belegt auch eine Studie von *NISICS & TRÜBSWETTER* (2012), dass der Verbleib in einem Beruf für den Großteil der Erwerbstätigen Normalität ist. Auf den Daten des sozioökonomischen Panels basierend, ermitteln *NISICS & TRÜBSWETTER* für den Zeitraum von 1994 bis 2008 einen Anteil von Berufswechslern von 3,4 %, wobei 48 % der Berufswechsel unfreiwillig sind. Der Vergleich der Lohnhöhe der Wechsler und Nichtwechsler belegt, Nichtwechsler erzielen in Deutschland höhere Durchschnittslöhne als Berufswechsler. Insofern seien berufliche Wechsel nicht der Normalfall. Einschränkend sollte jedoch beachtet werden, dass ausschließlich nahtlose Übergänge erfasst wurden, demzufolge werden Anfangsanpassungen sowie Berufswechsel nach Zeiten von Arbeitslosigkeit in der Studie nicht berücksichtigt. Gerade beim Einstieg in das Beschäftigungssystem zeigen sich jedoch erhebliche Anpassungsprobleme. So können im Jahr 2008 ein Drittel der Absolventen ein Jahr nach Ausbildungsende keine Beschäftigung in ihrem Ausbildungsberuf beginnen. Männer sind in dieser Gruppe wieder sichtbar überrepräsentiert. Drei Jahre nach Ausbildungsende befinden sich bereits zwei Fünftel nicht mehr in ihrem Ausbildungsberuf. Bei den Männern arbeitet knapp die Hälfte, bei den Frauen ein Drittel in einer ausbildungsinadäquaten Tätigkeit (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 118 ff.).

Die Studie von *NISICS & TRÜBSWETTER* (2012) offenbart jedoch bedeutsame Unterschiede in der Lohnentwicklung zwischen Nichtwechslern und Wechslern. Bei Kontrolle aller persönlichen Faktoren liegt das Lohnniveau der Nichtwechsler unübersehbar über dem der Wechsler, unabhängig ob der Wechsel intendiert war oder unfreiwillig.

Betrachtet man die Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen in Abbildung 2.8 nach ausgewählten Berufen so setzt sich der stabile Trend fort, dass mit nahezu 90 %

medizinische Fachberufe sowie Bank- und Versicherungskaufleute ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung in ihrem erlernten Beruf tätig sind, während Kfz-Instandsetzer, Maler und Tischler weitaus geringere Chancen haben, eine ausbildungsadäquate Beschäftigung auszuüben (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 118 ff.).

Abbildung 2.8: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen in % (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 119)



Demzufolge mündet nur ein Teil der Auszubildenden in berufsförmig organisierte Arbeit ein. Dieser Bereich bezahlter Arbeit

„[...] zeichnet sich durch solche Tätigkeitsstrukturen aus, der sich im Zusammenspiel mit beruflicher Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen herausgebildet hat; neben ‚äußeren‘ (Anführungszeichen jeweils im Original; Anm. d. Verf.) Merkmalen wie arbeitsorganisatorische Bedingungen, tarifliche Entlohnung etc. ist er wesentlich auch an ‚innere‘ Merkmale wie die an die Tätigkeit gebundenen Identitätsmuster der Arbeitenden und deren Versprachlichung z. B. über Fachsprache gebunden“ (van Buer 2012, S. 10).

In Abgrenzung zur Tätigkeit im Ausbildungsberuf spricht VAN BUER (2012) von Erwerbsberufen und Erwerbstätigkeit. Erwerbsberufe definiert er in Anlehnung an BRETSCHNEIDER & GRUNWALD 2010 folgendermaßen:

„Personen in bezahlter Arbeit erbringen vertraglich festgelegte Leistungen ohne Durchlaufen einer für diese Tätigkeit (oder diesen Tätigkeitsbereich) vorgesehenen Berufsausbildung. Dabei ist von einer längeren Verweildauer der Person in der jeweiligen Arbeitsstruktur auszugehen“ (van Buer 2012, S. 9).

Bei der Erwerbstätigkeit bzw. dem sogenannten Job „geht es um kurzfristige, teils informell vereinbarte Arbeitstätigkeit ohne Referenz an einen formalen Ausbildungsrahmen“ (van Buer 2012, S. 9). Diese analytische Differenzierung zwischen berufsförmig organisierter Arbeit, Erwerbsarbeit und Erwerbstätigkeit legt nahe, dass mit den jeweiligen Tätigkeiten auch verschiedene Funktionen für den Arbeitsmarkt und das Individuum einhergehen.

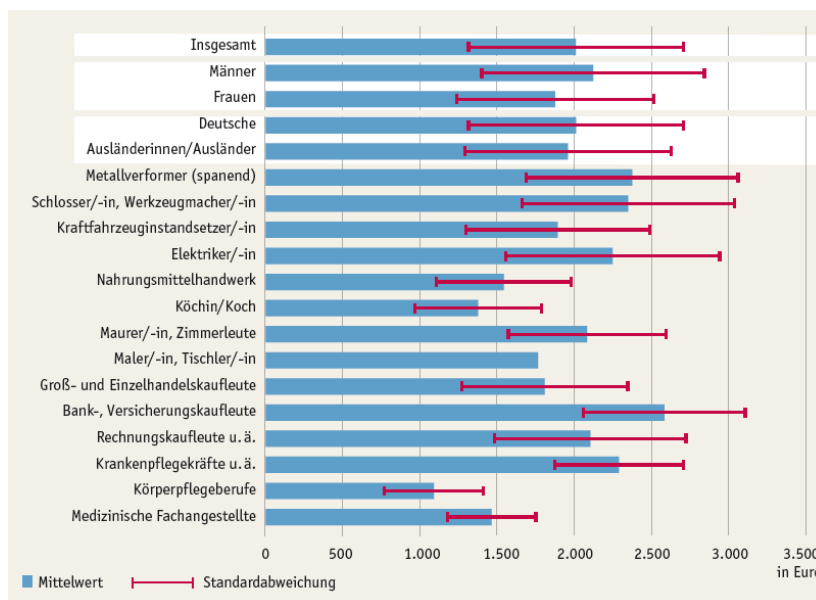
Das im Rahmen der Beschäftigung erzielte Einkommen ist nicht nur ein Indiz für die materielle Wertschätzung der Arbeit, die jeweilige Höhe räumt den Arbeitnehmern je verschiedene Finanzierungsspielräume für ihre Weiterbildung ein<sup>37</sup>. Die Analyse des Einkommens ein Jahr nach Ausbildungsende in Abbildung 2.9 macht starke Schwankungen der Einkommen innerhalb und zwischen den einzelnen Berufen sichtbar. Zu den Berufsgruppen mit dem höchsten Monatsbruttoeinkommen ein Jahr nach Ausbildungsende zählen die Bank- und Versicherungskaufleute, gefolgt von den Metallverformern sowie Schlossern und Werkzeugmachern. Die geringsten Einkommen werden in den Körperpflegeberufen und bei den Köchen erzielt. Die Schwankungen innerhalb der handwerklichen Berufe sind geringer als innerhalb der klassischen industriellen Facharbeiterberufe sowie der kaufmännischen und krankenpflegerischen Berufe (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 118 ff.).

---

<sup>37</sup> Zur Finanzierung der Weiterbildung und insbesondere der Entwicklung der Eigenbeteiligung der Teilnehmenden siehe Abschnitt 4.4.2.



Abbildung 2.9: Monatseinkommen (Mittelwert und Standardabweichung) Vollzeitbeschäftigter 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Berufsgruppen (in Euro) (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 120)



Die Analyse der Arbeitsmarktergebnisse der beruflichen Ausbildung liefert Hinweise für eine stabile Privilegierungs- und Benachteiligungsstruktur der Berufe über alle analysierten Merkmale hinweg. Die erörterten Daten stützen die Ergebnisse von *KONIEZKA* (2007) demzufolge die ausgeprägten berufsspezifischen Differenzierungen zu Ungleichheiten in den Übergangschancen am Arbeitsmarkt führten.

Auch *DORAU* (2010) analysiert den Einfluss der dualen Berufsausbildung auf die berufliche Integration in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss. Dabei orientiert er sich an den drei Integrationszonen nach *CASTEL* (vgl. *Castel* 2008b). Er unterscheidet die Zone der gelungenen Integration, zu der er nach Analyse der Berufsverläufe 52,4 % der Absolventen zählt, die Zone der prekären Integration (33,5 %) und der Entkopplung (3,5 %) <sup>38</sup>. Ein Beschäftigungsverhältnis wird von ihm als prekär definiert, wenn eine bestimmte Einkommens-

<sup>38</sup> 42,3 % der Ausbildungsabsolventen bezeichnet *DORAU* (2010) als nahezu perfekt integriert, da ihr Berufsverlauf in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsende nur wenige und kurze Unterbrechungen zeigt. 10,2 % ordnet er als vermutlich integriert ein, da sich in den Berufsverläufen zwar deutliche Unterbrechungen, z. B. durch prekäre Beschäftigungen finden, eine integrierte Beschäftigung jedoch den Berufsverlauf dominiert. Bei den prekären Berufsverläufen unterscheidet er an der oberen Grenze den Verlaufstyp „trotz hohen Anteils integrierter Beschäftigung prekär“ mit 14 %, danach folgen sehr unstete Beschäftigungsverläufe mit 5,9 %, konstant prekäre Beschäftigungsverläufe mit 8,9 % sowie an der unteren Grenze stark prekäre Berufsverläufe mit 4,8 %, die einen hohen Anteil Arbeitslosigkeit vorweisen.

grenze unterschritten wird bzw. Leiharbeit vorliegt. Entkopplung aus dem Beschäftigungssystem liegt vor, wenn Arbeitslosigkeit den Berufsverlauf dominiert. Die Analyse belegt, dass der Ausbildungsberuf, die Branche des Ausbildungsbetriebes, die Region sowie das Vorhandensein eines Abiturs einen signifikanten Einfluss auf die berufliche Integration ausüben. Die Gefahr eines prekären Berufsverlaufs ist insbesondere für die Ausbildungsberufsgruppen Friseur bis sonstige Körperpflege hoch (85 %), ebenso bei den Köchen und Tischlern. Bankkaufleute, Bürokräfte und Sprechstundenhilfen sind eher selten prekär beschäftigt. Frauen sind insgesamt öfter prekär beschäftigt und die Wahrscheinlichkeit der beruflichen Integration steigt in Westdeutschland sowie mit Abitur. Die Gefahr vom Arbeitsmarkt entkoppelt zu sein, besteht für Maler, Lackierer und den im Ausbau Tätigen. Eine Analyse nach Branchen deutet auf einen horizontal gegliederten Arbeitsmarkt. Eine signifikant erhöhte Gefahr einer prekären Beschäftigung besteht bei den gesellschaftsbezogenen Dienstleistungen, eine hochsignifikant geringe Wahrscheinlichkeit findet sich in den Gebietskörperschaften, Sozialversicherungen sowie im Verkehr und der Nachrichtenübermittlung. In Großbetrieben sind ebenfalls weniger prekäre Berufsverläufe zu verzeichnen. Im Zeitverlauf gesehen kommt es im ersten Jahr nach Ausbildungsende kaum zu Verschiebungen zwischen den Zuständen integriert, prekär und entkoppelt. Innerhalb der ersten drei Jahre bewegen sich ähnlich hohe Anteile in die Zone der Integration, wie in die prekäre Richtung, sodass es in der Tendenz zu keiner Zunahme integrierter Beschäftigung kommt (vgl. *Dorau* 2010).

Handelt es sich hier um zeitlich begrenzte Integrationsprobleme, die mit zunehmender Berufserfahrung ausgeglichen werden? Hinweise für die Beantwortung der Frage liefert *BAETHGE-KINSKY* (2012). Seine Analyse der Erwerbsverläufe von Personen bis zu ihrem 30. Lebensjahr anhand von SOEP-Daten belegt, dass Personen aus dem unteren Ausbildungssegment<sup>39</sup> ähnlich große Probleme bei der Integration in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis aufweisen wie Ungelernte. Bei fast der Hälfte der Personen, die einen Ausbildungsberuf aus dem oberen mittleren Segment absolviert haben, liegt bis zum 30. Lebensjahr keine Arbeitslosigkeit vor. Bei den Absolventen der Berufe des 3. Segments liegt dieser Prozentsatz bei 25 %. Dabei ist festzuhalten, dass jeder Fünfte aus dieser Gruppe 3 Jahre und länger arbeitslos ist. *BAETHGE-KINSKY* (2012, S. 203 ff.) schlussfolgert daraus, dass bereits seit Ende der 1980er Jahre der Erwerb einer Ausbildung der mittleren Segmente eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung darstellt, um in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis einzumünden. Die

---

<sup>39</sup> *BAETHGE-KINSKY* (2012, S. 209) orientiert sich bei der Zuordnung zu den Qualifikationsniveaus an der in Tabelle 2.2 dargestellten Segmentierung der Ausbildungsberufe.

zunehmende Kopplung eines erfolgreichen Arbeitsmarkteinstiegs an die formale Qualifikation unterstreicht *HILLMERT* (2010) zufolge

„[...] die Bedeutung sozialer *Bildungsungleichheit* (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) als ein Problem, das langfristige Konsequenzen hat, denn gerade in Bezug auf Bildung zeigt sich eine Akkumulation von Ungleichheiten entlang des Lebensverlaufs“ (*Hillmert* 2010, S. 54).

In Deutschland habe sich eine „starke *Endogenität des Bildungs- und Ausbildungsverlaufs* herausgebildet“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 54), in der soziokulturelle Bildungsunterschiede und ebenso soziale Ungleichheiten langfristig reproduziert werden. Der frühe Selektionsprozess an der ersten Schwelle beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Ausbildungssystem führe zu einer langfristigen Weichenstellung im Rahmen des deutschen berufsfachlich strukturierten Arbeitsmarkts. Die Betriebe selektieren an dieser Schwelle die Jugendlichen in bestimmte Berufe. Mit der Berufszuweisung an dieser frühen Stelle im Lebenslauf werde dann bereits der Mobilitätshorizont für das gesamte Erwerbsleben abgesteckt (vgl. *Konietzka* 2007, S. 295 ff.).

## **2.2.2 Zur Integrationsleistung des deutschen Beschäftigungssystems**

### **2.2.2.1 Das deutsche Beschäftigungssystem zwischen Sicherheit und Flexibilität**

Im Folgenden soll keine tiefgehende Analyse des Arbeitsmarkts und Beschäftigungssystems vorgelegt werden. Daher wird auch teilweise mit Zahlen aus unterschiedlichen Jahren argumentiert. Ziel ist es vielmehr, die allgemeine Entwicklung der zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion nachzuzeichnen.

Bis in die 1970er Jahre hinein wird der Lebenslauf bei Männern von einer klaren Dreiteilung in Schule/Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Ruhestand geprägt. Frauen geben häufig nach der Heirat ihre Erwerbstätigkeit auf. Die Erwerbsarbeit ist als Vollzeitbeschäftigung hochgradig standardisiert. Die Kontinuität und Stabilität der Erwerbsarbeit wird, wenn dies geschieht, lediglich von kurzen Phasen der Arbeitslosigkeit unterbrochen. Berufs- und Betriebswechsel sind die Ausnahme und erfolgen dann auf Initiative der Erwerbstätigen. Karriereleitern und das Senioritätsprinzip lassen einen planbaren Aufstieg erwarten (vgl. *Diewald* 2010a, S. 31 ff.).<sup>40</sup> Seit den 1980er Jahren werden umfassende Destandardisierungen der Erwerbsar-

---

<sup>40</sup> Zur historischen Entwicklung der Erwerbsverläufe siehe auch *TRISCHLER & KISTLER* 2010, S. 9 ff.

beit und Pluralisierungen der Lebensformen diskutiert. Dergestalt massive Veränderungen ließen sich jedoch nicht nachweisen, zumindest bis zu den letzten Jahren vor der Jahrtausendwende. Tatsache sei, dass die Abstimmung zwischen Ausbildung, Erwerbsarbeit und Familiengründung schwieriger geworden ist, da die Stabilität und Kontinuität der Erwerbsarbeit abgenommen habe. Jedoch zeige sich, dass sich der Lebenslauf nicht gravierend verändert hat (vgl. *Diwald* 2010a, S. 31 ff.).

Bezüglich der Entwicklung des Beschäftigungssystems werden drei Thesen diskutiert:

1) Großthesen über generelle Trends

- Radikale Vermarktlichung des Beschäftigungssystems, die zu einer Entgrenzung von Arbeit und Leben für alle führt.

2) Dualisierung, Polarisierung des Beschäftigungssystems

- Durch Schließungen im Beschäftigungssystem werden Insider und Outsider, Mitte und Rand geschaffen.

3) Fragmentierung und Segmentierung der Gesellschaft

- In der Gesellschaft herrscht ein Nebeneinander von Arbeitswelten und sozialen Lagen (vgl. *Bartelheimer* 2012).

Die bisher dargestellten Daten stützen eher die dritte These der Fragmentierung und Segmentierung der (Erwerbs-)Gesellschaft. Die Ausbildungsberufe lassen sich im Hinblick auf die dafür erforderliche bzw. von den Ausbildungsbetrieben geforderte Vorbildung in 4 zeitlich stabile Segmente unterteilen. Die Arbeitsmarktergebnisse in Form von Einkommen, ausbildungsadäquater Tätigkeit sowie die Wahrscheinlichkeit eines eher diskontinuierlichen Erwerbsverlaufs variieren erheblich zwischen den einzelnen Segmenten. Zur weitergehenden Analyse der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems wird im Folgenden die Querschnittsperspektive der Erwerbsbeteiligung dargestellt, die dann in Verbindung mit der Analyse der Längsschnittsperspektive der Erwerbsbeteiligung für eine abschließende Beurteilung der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems geeigneter sei (vgl. *Alda* 2007, S. 9).

Statistische Daten über die Entwicklung des deutschen Beschäftigungssystems ließen sich *FROMM & BARTELHEIMER* (2012, S. 327 ff.) zufolge zu folgenden Stichworten zusammenfassen: zunehmende Erwerbsbeteiligung, Dominanz des Normalarbeitsverhältnisses bei gleich-

zeitiger Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse sowie Abnahme des Anteils von Nichterwerbspersonen. Den Rückgang des Anteils der Nichterwerbspersonen interpretieren *FROMM & BARTELHEIMER* (2012) als Indiz für die zunehmende Bedeutung des Beschäftigungssystems im Hinblick auf die Verteilung von Teilhabechancen.

Abbildung 2.10 stellt ein von *BARTELHEIMER* (2011, S. 386 ff.) entwickeltes Konzept zum Teilhabeversprechen gesicherter Erwerbsarbeit dar. Es bezieht sich einerseits auf Anforderungen an das Beschäftigungsverhältnis und andererseits auf Anforderungen an das Arbeitsverhältnis. Beschäftigungsverhältnisse sind *BARTELHEIMER* (2011, S. 386 ff.) zufolge als prekär zu bezeichnen, wenn sie den in der Abbildung aufgeführten Anforderungen nicht entsprechen. Eine Analyse dieser Anforderungen hat er nicht vorgenommen, da seines Erachtens noch quantitative Datenzugänge und Beobachtungskonzepte entwickelt werden müssten sowie noch einige normative Fragen gestellt werden sollten.

Abbildung 2.10: Das Teilhabeversprechen gesicherter Erwerbsarbeit (*BARTELHEIMER* 2011, S. 387)

<b>Anforderungen an Beschäftigungsverhältnisse: materielle Sicherung und gestaltbare Lebensführung</b>
• Arbeitsplatzsicherheit
• Beschäftigungsstabilität
• Einkommenssicherheit (auch: soziale Sicherung)
• Vereinbarkeitssicherheit (bezogen auf Sorge- und Erwerbsarbeit)
<b>Anforderungen an Arbeitsverhältnisse: soziale Beziehungen, Erhalt und Entwicklung von Fähigkeiten, Partizipation</b>
• Förderliche Arbeitsinhalte
• Erhalt von Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit
• Interessenvertretung am Arbeitsplatz

*BARTELHEIMER* (2011) bezieht sich bei seinen Überlegungen auf atypische Beschäftigungsverhältnisse. Ob ausschließlich atypische Beschäftigungsverhältnisse den gestellten Anforderungen nicht gerecht werden, ist fraglich. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel die Entwick-

lung des gesamten Beschäftigungssystems anhand der von *BARTELHEIMER* (2011) formulierten Anforderungen analysiert.

Die Anforderungen an die Beschäftigungsverhältnisse beinhalten die vier Sicherheitsdimensionen die *WILTHAGEN & TROS* (2004) in ihrem Flexicurity-Konzept den Flexibilitätsanforderungen gegenüberstellen. Das Flexicurity-Konzept wurde von der *EUROPÄISCHEN KOMMISSION* (2006) als ein Instrument zur „Klassifizierung von Arbeitsmärkten“ im europäischen Vergleich entwickelt. Die Europäische Kommission definiert Flexicurity als eine integrierte Strategie zur gleichzeitigen Stärkung von Flexibilität und Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt. Das Konzept sei geeignet, Arbeitslosigkeit zu reduzieren und mehr und bessere Arbeitsplätze zu schaffen. Nach dem Verständnis der Europäischen Kommission bedeutet Sicherheit nicht nur, den aktuellen Arbeitsplatz zu behalten, sondern Fähigkeiten zu erwerben, die es dem Arbeitnehmer ermöglichen, eine neue Beschäftigung zu finden bzw. sich in der bestehenden Beschäftigung weiter zu entwickeln. Diese Sicherheit könne durch angemessene Leistungen bei Arbeitslosigkeit und entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten gewährleistet werden. Flexibilität bezieht sich auf erfolgreiche Übergänge im Lebenslauf. Im Zentrum steht eine flexible Gestaltung der Arbeitsorganisation, um einerseits neue Erfordernisse im Produktionsbereich schnell bewältigen zu können, andererseits die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben zu vereinfachen (vgl. *Europäische Kommission* 2007, S. 3 ff.).

Dem Flexicurity-Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Arbeitnehmer eher zu Veränderungen bereit seien, wenn ein gutes Sicherheitsnetz vorhanden ist (*Europäische Kommission* 2007, S. 7). Die Aufgabe der Arbeitgeber bestehe darin,

„[...] ihre Arbeitsorganisation zu verbessern, um Jobs für die Zukunft anzubieten. Sie müssen in die Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter investieren“ (ebenda, S. 7).

Im Zentrum der Flexicurity steht das Employability-Konzept. Der Employability-Begriff stammt ursprünglich aus dem angelsächsischen Kontext. Im Zuge der Globalisierungsdiskussion und einer internationalen Bildungs- und Beschäftigungspolitik hat er Einzug in die deutsche Diskussion gehalten. *KRAUS* (2006) stellt bei der Analyse des aktuellen Diskurses fest<sup>41</sup>:

---

<sup>41</sup> Zu den zentralen Aspekten des aktuellen Employability-Diskurses siehe auch *CORDES* 2012.

„Employability bezieht sich strukturell auf einen Dreischritt bezüglich Beschäftigungsverhältnissen aus Beginnen, Halten und Wechseln, teilweise wird weitergehend auch das Suchen einer geeigneten Arbeitsstelle und der Wechsel im Sinne eines Aufstiegs angeführt. Der Arbeitsmarkt und seine Anforderungen sind ein zentrales Bestimmungsmoment für „Beschäftigungsfähigkeit“ (Anführungszeichen jeweils im Original; Anm. d. Verf.), wobei Arbeitsmarkt unternehmensintern wie extern verstanden wird, weswegen teilweise auch der Begriff „Marktfähigkeit“ Verwendung findet“ (Kraus 2006, S. 59 f.).

Das Konzept ist insofern für diese Arbeit von Bedeutung, da es bei der Debatte neben dem grundlegenden Wandel in der Erwerbsarbeit und den sich wandelnden Arbeitsinhalten auch um die Frage geht „in welcher Form die individuelle Befähigung für Erwerbsarbeit gesellschaftlich wie pädagogisch sinnvoll gestaltet werden kann“ (Kraus 2006, S. 9). Der Beruf als traditionelles deutsches Konzept zur Befähigung der Arbeitnehmer ist dabei zunehmend Kritik ausgesetzt, da ihm die Fähigkeit abgesprochen werde, die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um den Wandel der Erwerbsarbeit „erfolgreich“ zu gestalten. Als mögliche Alternative wird das Konzept der Employability diskutiert. Employability werde dabei GONON et al. (2008) folgend nicht allein als Quelle von Prosperität konnotiert, sondern – und hier werde die Rolle des Lernens deutlich – als Resultat von individuellem Lernen im Rahmen eines formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozesses als Teil des lebenslangen Lernens. Dementsprechend sei die Förderung der Employability eine Aufgabe von Weiterbildung und Training, wie GONON et al. (2008) anhand eines Zitats aus der European Copenhagen Agenda zeigen:

„The European Council set the strategic objective for the European Union to become the world's most dynamic knowledge-based economy. The development of high quality vocational education and training is a crucial and integral part of this strategy, notably in terms of promoting social inclusion, cohesion, mobility, employability and competitiveness“ (*The Copenhagen Declaration* 2002, S. 1).

BOLDER (2011, S. 60) zufolge zeichne sich bereits ein weitreichender Konsens dahingehend ab, Weiterbildungsprozesse auf Employability abzustellen.

„Employability ist der „Outcome“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) der erwerbsbezogenen Weiterbildung, der Ausweis, dass ich es wert bin, beschäftigt, dass meine Arbeitskraft es wert ist, eingekauft zu werden.“

Während beim Berufskonzept der Fokus primär auf der Fachlichkeit sowie seinen Funktionen für die Individuen, Gesellschaft und Ökonomie liege, stehen beim Employability-Konzept eher Anforderungen an die Erwerbsorientierung des Individuums im Mittelpunkt (vgl. u. a. Kraus 2006/Kurtz 2005). In der folgenden Tabelle 2.4 werden die beiden Konzepte Beruf und Employability anhand der Kriterien Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen sowie Erwerbsorientierung gegenübergestellt.

Tabelle 2.4 Vergleich der Konzepte Beruf und Employability (KRAUS 2008, S. 74)

	The concept of <i>vocation</i> in the German context	The concept of <i>employability</i> in the English-speaking context
<i>Expertise</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canonized in concrete vocations</li> <li>• ‘Craftmans’ as model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Job-related definition</li> <li>• On the job</li> </ul>
<i>General competences</i> , in the particular behavioural and interpersonal competences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Vocational actionability’ as a new comprehensive target</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importance of academic competences</li> <li>• Individual skills profile</li> </ul>
<i>Earning orientation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocational identity</li> <li>• Stability: biography + employment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Self dependence</li> <li>• Flexibility + dynamics</li> </ul>

Neben Kompetenzen und Fähigkeiten, wie fachliche Kompetenzen, Handlungskompetenz, Wertschöpfungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit wird im Employability-Konzept auch die permanente Bereitschaft zur vorausschauenden Erweiterung der Kompetenzen im Rahmen von Weiterbildung, Qualifizierung und lebenslangem Lernen seitens des Individuums eingefordert. Begründet werde dies mit der „fluiden“ und komplexen Welt, in der die Beschäftigungssicherheit von der Bereitschaft des Individuums abhängt, sich den wandelnden Arbeitsmarktanforderungen anzupassen. Permanente Bereitschaft, Aktivität und Selbstverantwortung werden als Grundvoraussetzungen für Employability angeführt, aber auch der reflexive Umgang mit dem persönlichen Kompetenzprofil (vgl. Kraus 2006, S. 55 ff.).

Es handelt sich demnach um einen „primär arbeitsmarktpolitisch fokussierten Begriff“, der nur randständig bildungstheoretische Aspekte integriert (van Buer 2012, S. 48). Auch CORDES (2012, S. 41 ff.) zufolge kennzeichne den Diskurs eine Fokussierung auf domänenübergreifende Kompetenzen sowie die Flexibilität des Arbeitsanbieters.



Die Transformation des Employability-Konzepts durch die EU in den deutschen Kontext habe neben der unübersehbaren Akzentverschiebung auf die Erwerbsorientierung der Individuen (vgl. *Kraus* 2008) zu einem Bedeutungszuwachs der wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Perspektive bei der Bewertung der individuellen Entwicklung der Nachfrageseite nach Arbeit geführt. Trotz der Erweiterung des Konzepts im Hinblick auf den Einfluss der Angebotsseite habe sich ein Perspektivenwechsel vollzogen, der statt der Versorgung mit Arbeitsplätzen seitens der Unternehmen den Fokus auf das arbeitende bzw. arbeitssuchende Individuum und seine Fähigkeiten und Initiativen zur Erlangung einer Beschäftigung bzw. den Erhalt seiner Attraktivität für ein bestehendes Beschäftigungsverhältnis ausrichte (vgl. *van Buer* 2012, S. 53 f.).

Basierend auf dem Konzept von *WILTHAGEN & TROS* (2004) hat *LEHWEß-LITZMANN* (2012) analysiert, wie weit Deutschlands Beschäftigungssystem auf dem Weg zur Flexicurity ist und Employability sich demzufolge zu einem zentralen Bezugspunkt für Beschäftigung und Weiterbildung entwickelt hat. *LEHWEß-LITZMANN* (2012) Analysen implizieren dabei keine absolute Divergenz der beiden Dimensionen der Flexicurity. Seines Erachtens können bestimmte Flexibilitätsinteressen auch Sicherheitsinteressen fördern oder hemmen. Für die Bewertung der Kategorie Sicherheit analysiert er die Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungssicherheit, Einkommenssicherheit und Vereinbarkeitssicherheit, die *BARTELHEIMER* (2011) als notwendige Anforderungen an Beschäftigungsverhältnisse erachtet, um materielle Sicherheit und eine gestaltbare Lebensführung bei den Beschäftigten zu gewährleisten. Der Beobachtungszeitraum liegt zwischen 2006-2008, da sich dieser Zeitraum durch eine makroökonomisch günstige Phase auszeichnet, die ab 2008 von der Finanzkrise abgelöst wird (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 243 ff.).

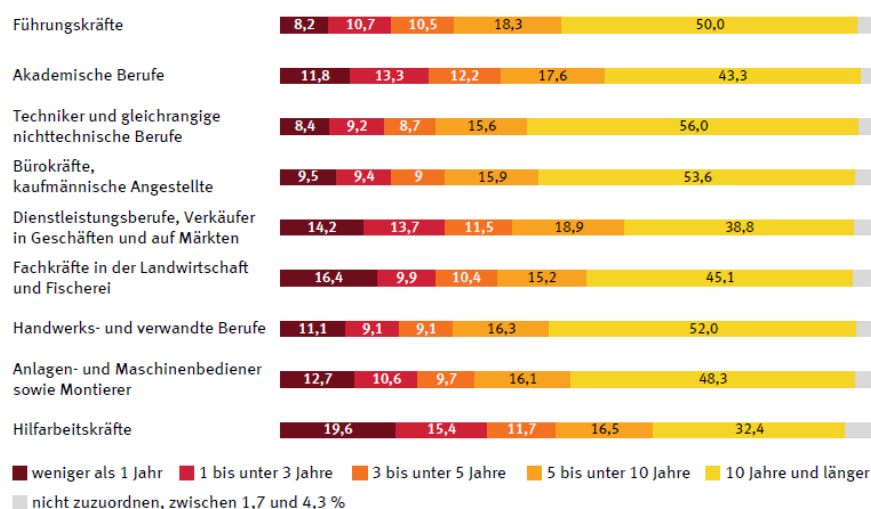
### *Sicherheit*

Die Unterdimension *Arbeitsplatzsicherheit* wird als Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in einem bestehenden Beschäftigungsverhältnis operationalisiert. Als Indikator wird die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses herangezogen. 2006 bestehen in Deutschland 38 % der Beschäftigungsverhältnisse bereits 10 Jahre oder länger. In Europa beträgt dieser Prozentsatz 31,9 %. Gleichzeitig sind im Jahr 2006 mit 4,2 % deutlich mehr Personen von einem unfreiwilligen Jobverlust, bspw. durch Entlassung, Nichtverlängerung von befristeten Verträgen oder Betriebsschließung betroffen als in den meisten Ländern Europas. *LEHWEß-LITZMANN* sieht dies als Indiz für einen segmentierten Arbeitsmarkt und vermutet, dass es sich bei den langjährig

Beschäftigten und bei den Arbeitslosen um verschiedene Gruppen auf dem Arbeitsmarkt handle (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 243 ff.).

Im Rahmen einer Analyse des Statistischen Bundesamts zum Thema „Qualität der Arbeit“ wird eine detailliertere Erfassung der Dauer der Beschäftigung nach verschiedenen Berufsgruppen vorgenommen (siehe Abbildung 2.11). Führungskräfte, Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe, Bürokräfte/kaufmännisch Angestellte sowie Handwerks- und verwandte Berufe sind diejenigen Berufsgruppen mit dem höchsten Anteil an langjährigen Beschäftigten. Führungskräfte weisen mit 8,2 % den geringsten Anteil von kurzfristig Beschäftigten bis zu einem Jahr auf, Hilfsarbeiter mit 19,6 % den höchsten; jedoch wird bei den Hilfsarbeitern auch der geringste Anteil langjährig Beschäftigter ermittelt. Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten weisen ebenfalls geringere Beschäftigungsdauern auf als die zuvor erstgenannten Berufe (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c, S. 38 ff.).

Abbildung 2.11: Dauer der Beschäftigung beim aktuellen Arbeitgeber nach Berufsgruppen in % (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012c, S. 39)



Der zweite Indikator zur Analyse der Arbeitsplatzsicherheit ist der Anteil der *befristet Beschäftigten*. Für 2011 liegt Deutschland mit einem Anteil von 8,6 % bei den Männern und 9,5 % bei den Frauen unter dem EU-Durchschnitt von 10,4 % bzw. 11,6 %. Die Spannweite dieses Indikators liegt bei den Männern zwischen 23,8 % in Polen und 3,1 % in Litauen. Bei 60 % der befristet Beschäftigten in Deutschland beträgt die Laufzeit der Befristung unter ein Jahr, bei ca. 20 % 1 bis 2 Jahre, 3-4 Jahre bei 21 % und 10 % der Verträge haben eine Laufzeit von mehr als drei Jahren (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c, S. 40 ff.).

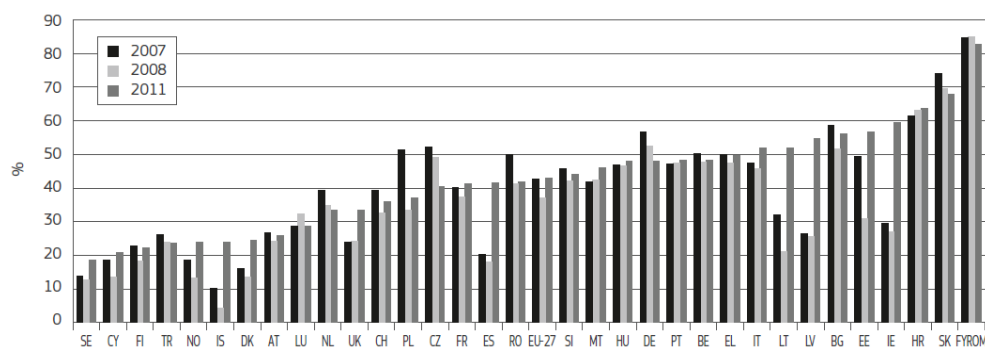
Für 2008 kommt *LEHWEß-LITZMANN* (2012, S. 245 ff.) zu demselben Ergebnis. Er weist jedoch darauf hin, dass selbst bei gelingender Anschlussbeschäftigung die Planbarkeit des Erwerbsverlaufs erschwert werde und sich dies negativ auf die Planbarkeit des Privatlebens auswirke. Der hohe Anteil an einjährigen Befristungen untermauert diese Vermutung, ebenso der Anteil unfreiwillig befristet Beschäftigter. 46,2 % der Befragten geben im Jahr 2011 an, keine Festanstellung zu finden und daher unfreiwillig befristet beschäftigt zu sein; Frauen mit 48 % etwas häufiger als Männer (45 %). Mit 60 % bei den Fachkräften in der Landwirtschaft und Fischerei und 57 % bei den Hilfsarbeitern werden in diesen Berufsgruppen die höchsten Anteile von unfreiwillig befristet Beschäftigten erfasst. Die zeitliche Entwicklung zwischen 1996 und 2001 zeigt einen Anteil von unfreiwillig befristet Beschäftigten um 40 %, 2002 sinkt der Anteil auf 37 % und steigt bis 2007 auf 52 %. Seitdem schwankt der Anteil jährlich um 47 %. Die Ausweitung des Anteils an befristeten Beschäftigungsverhältnissen könne auf die veränderten arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen zurückgeführt werden, die von den Arbeitnehmern Zugeständnisse in der Umsetzung ihrer beruflichen Vorstellung abverlangen (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c, S. 42 ff.). Zwischen den Berufsgruppen sind deutliche Unterschiede erkennbar. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, dass die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses zudem stark nach der ausgeübten Beschäftigungsform variiert. So endeten im ersten Halbjahr 2012 47 % der Leiharbeitsverhältnisse bereits innerhalb von 3 Monaten (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013c). Die Arbeitsplatzsicherheit variiert somit nach Berufsgruppen sowie Beschäftigungsform.

Die *gefühlte Sicherheit* im Beschäftigungsverhältnis liegt im Jahr 2006, einem Jahr mit 51 % unfreiwillig befristet Beschäftigten, sehr hoch. 90 % der Beschäftigten sind sich sicher, ihren Job in den nächsten Monaten zu behalten. Bei den 5 Indikatoren für Arbeitsplatzsicherheit liegt Deutschland somit nur beim Anteil der Beschäftigten mit Jobverlust 2005/2006 unter dem europäischen Durchschnitt. Für den Gesamtarbeitsmarkt besteht somit eine, im europäischen Vergleich, gute Arbeitsplatzsicherheit, wobei dies keine Aussagen über einzelne Segmente des Arbeitsmarkts erlaube (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 245 ff.).

Der zweite Indikator zur Beschreibung der Sicherheit ist die *Beschäftigungssicherheit*, auf der der Europäischen Kommission zufolge das Hauptgewicht der Sicherheit liegt. Als Indikatoren für die Beschäftigungssicherheit analysiert *LEHWEß-LITZMANN* die Erwerbslosenrate, die Langzeiterwerbslosenrate, die Zuversicht einen neuen Job zu finden, den Anteil unfreiwillig Teilzeitbeschäftigter, die Beteiligung am lebenslangen Lernen in Form der Weiterbildungs-

teilnahme<sup>42</sup>, die Stabilität der Erwerbsbeteiligungsmuster, die Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik sowie die Beschäftigungsquote Älterer. Im Jahr 2005 liegen die Erwerbslosenquote sowie die Langzeitarbeitslosenquote über dem europäischen Durchschnitt. Unabhängig davon, wie die Strukturen der Erwerbstätigkeit national jeweils ausgeprägt sind, nimmt Deutschland sowohl bei der Erwerbslosenrate als auch bei der Langzeiterwerbslosenrate im Jahr 2011 einen Platz im europäischen Durchschnitt ein. Grund dafür ist der enorme Anstieg der Langzeitarbeitslosigkeit in Europa seit 2008 aufgrund der Finanzkrise. Betrachtet man jedoch den Anteil der Langzeitarbeitslosen an allen Erwerbslosen, den *LEHWEß-LITZMANN* als Grad der Verfestigung der Arbeitslosigkeit bezeichnet, so rangiert Deutschland trotz abnehmender Tendenz weiterhin über dem EU-Durchschnitt (vgl. Abbildung 2.12).

Abbildung 2.12: Langzeitarbeitslosenquote als Anteil der Arbeitslosen in Europa (jährlicher Durchschnitt) (EUROPEAN COMMISSION 2012, S. 6).



Der Indikator *Erwerbsbeteiligungsmuster* soll eine Aussage über die Stabilität der Beschäftigungsverhältnisse ermöglichen und somit auch über die Verteilung der Erwerbslosigkeit. Mit 82,6 % stabilen Beschäftigungsverhältnissen<sup>43</sup> liegt Deutschland unter dem europäischen Durchschnitt (85,2 %). *LEHWEß-LITZMANN* (2012, S. 247 ff.) bewertet dies ebenfalls als Indiz für die Segmentierung des Arbeitsmarkts und der Erwerbslosigkeit. Die Mehrheit der Indikatoren für Beschäftigungssicherheit liegt für Deutschland im negativen Bereich, sodass für das Beobachtungsjahr 2005 in Deutschland von einer Beschäftigungssicherheit ausgegangen werden kann, die unter dem europäischen Mittelwert rangiert.

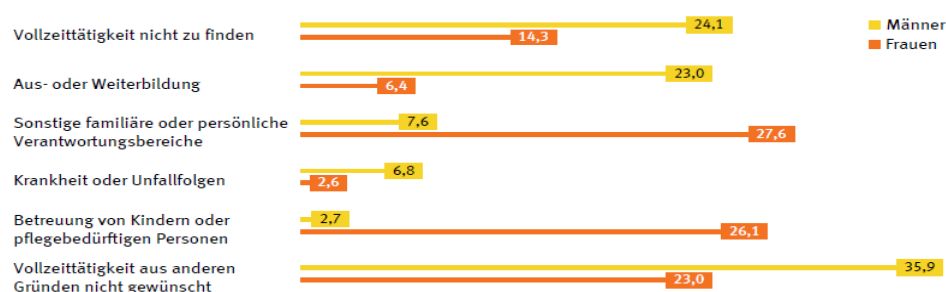
<sup>42</sup> Eine detaillierte Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung erfolgt in Abschnitt 4.4.

<sup>43</sup> Ein stabiles Beschäftigungsverhältnis besteht, wenn in den Jahren 2005 und 2006 zusammengekommen mindestens 20 Monate gearbeitet wurde (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 248).

Die Indikatoren für die *Einkommenssicherheit* in Deutschland weisen auf einen Platz im unteren europäischen Mittelfeld hin. Während die Armutsgefährdungsrate der Beschäftigten unter dem europäischen Durchschnitt und die Rentenhöhe in Bezug auf das Einkommen überdurchschnittlich ist, liegen die negative Einschätzung der finanziellen Zukunft sowie das Misstrauen gegenüber dem Sozialstaat über dem europäischen Durchschnitt (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 249 f.).

Die Beurteilung des Indikators *Vereinbarkeitssicherheit* ist abhängig davon, was von den Individuen als gelungene Vermittlung von beruflichen und privaten Verpflichtungen empfunden wird. *LEHWEß-LITZMANN* (2012, S. 250 ff.) geht zur Bewertung dieses Indikators vom egalitären Modell partnerschaftlicher Erwerbsbeteiligung aus, da seines Erachtens Teilzeitbeschäftigung mit Kosten wie weniger beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten und geringer sozialer Sicherheit verbunden sei. Das Vereinbarkeitsproblem wird somit auf Kosten des Teilzeitbeschäftigten gelöst. Betrachtet man die in Abbildung 2.13 dargestellten Gründe für die Ausübung einer Teilzeittätigkeit, so überwiegen bei den Frauen mit insgesamt 53,7 % die Gründe „Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Personen“ sowie „sonstige familiäre und persönliche Verantwortungsbereiche“, während nur 10,3 % der Männer diese Gründe angeben. Die Indikatoren für die Vereinbarkeitssicherheit liefern Indizien dafür, dass für Frauen in Deutschland die grundsätzliche Erwerbsteilnahme nicht schwieriger ist als für Männer. Die hohe Differenz in der Teilzeitbeschäftigung (43,5 % der Frauen; 7,8 % der Männer) verweist jedoch auf erhebliche Schwierigkeiten für Frauen, zu denselben Bedingungen zu arbeiten wie Männer.

Abbildung 2.13: Gründe für Teilzeittätigkeit 2011 in % (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012c, S. 33).



Bezieht man die Analyse der Sicherheitsdimensionen des Flexicurity-Konzepts auf das Teilhabeversprechen gesicherter Erwerbsarbeit nach *BARTELHEIMER* (2011) so weisen in Deutsch-

land im europäischen Vergleich die Anforderungen an die Beschäftigungsverhältnisse im Hinblick auf materielle Sicherheit und gestaltbare Lebensführung alleinig in der Dimension Arbeitsplatzsicherheit positive Werte auf. Die dargestellten Analysen liefern erste Hinweise für eine Ungleichverteilung gesicherter Erwerbsarbeit zwischen verschiedenen Beschäftigtengruppen. Im Folgenden wird daher analysiert, welche Personen respektive Beschäftigtengruppen als eher stabil in das Beschäftigungssystem integriert gelten können. Zuvor wird jedoch zur vollständigen Beschreibung des deutschen Beschäftigungssystems die Dimension Flexibilität im europäischen Vergleich dargestellt.

### *Flexibilität*

Zur Bewertung der Flexibilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt nutzt *LEHWEß-LITZMANN* (2012, S. 254 ff.) die Indikatoren extern-numerische Flexibilität, intern-numerische Flexibilität, funktionale Flexibilität sowie die Arbeitskosten- und Lohnflexibilität. Extern-numerische Flexibilität bezeichnet die Möglichkeiten eines Arbeitgebers, die Anzahl seiner Beschäftigten an den momentanen Bedarf anzupassen. In diesen Indikator gehen atypische Beschäftigungsverhältnisse, wie befristete Beschäftigung und Leiharbeit ein. Im Rahmen von Zeit- oder Leiharbeitsverhältnissen vermitteln respektive verleihen Unternehmen Arbeitnehmer an Dritte. Vorteile für den Arbeitnehmer seien die Möglichkeit eines Auswegs aus der Arbeitslosigkeit sowie das Kennenlernen mehrerer Unternehmen. Nachteilig ist die geringere Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses<sup>44</sup> (vgl. *Körner & Wingerter* 2012, S. 996 ff.).

Im Jahr 2005 ist nur 1 % aller Erwerbstätigen als Leiharbeiter<sup>46</sup> beschäftigt. Dieser Prozentsatz liegt unter dem europäischen Durchschnitt (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 254 f.). Die am 01.01.2004 in Kraft getretenen rechtlichen Änderungen in der Arbeitnehmerüberlassung<sup>47</sup> haben jedoch ihre Wirkung entfaltet, sodass im Jahr 2011 2,9 % aller Arbeitnehmer in Zeitarbeitsfirmen beschäftigt sind (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c/*Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2012b).

---

<sup>44</sup> Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen atypischen Beschäftigungsformen wird in Abschnitt 2.2.2.2 vorgenommen.

<sup>46</sup> Eine detaillierte Analyse der Leiharbeit wird im folgenden Abschnitt vorgenommen.

<sup>47</sup> Ab dem 01.01.2004 sind das Synchronisations- und Wiedereinstellungsverbot sowie die Bestimmungen zur Überlassungshöchstdauer weggefallen. Des Weiteren wird auch das Entleihverbot im Bauhauptgewerbe gelockert (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013c). Zur Leiharbeit im Kontext der Novellierung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes (AÜG) siehe *CRIMMANN* 2009, S. 9-13.

Als weitere Indikatoren zur Operationalisierung der *extern-numerischen Flexibilität* zieht LEHWEß-LITZMANN (2012, S. 254 f.) die Strenge der Beschäftigungsschutz- und Kündigungs-schutzbestimmungen heran. Bei beiden Indikatoren nimmt Deutschland einen Platz im europäischen Mittelfeld ein, sodass sich der Beschäftigungsschutz in Deutschland als weder stark ausgeprägter respektive besonders schwacher darstellt. Lediglich beim Indikator Kosten von Entlassungen rangiert Deutschland über dem europäischen Durchschnitt. Die extern-numerische Flexibilität stellt sich demzufolge in Deutschland als eher schwach ausgeprägt dar. Dabei ist jedoch festzuhalten, dass atypische Beschäftigungsverhältnisse in den letzten Jahren einen enormen Zuwachs erfahren haben und diese sich durch andere Beschäftigungs-schutzbestimmungen auszeichnen als Normalarbeitsverhältnisse.

Die *intern-numerische Flexibilität* verweist auf die Optionen eines Arbeitgebers, bei einer gegebenen Anzahl von Beschäftigten die Anzahl und Verteilung der Arbeitsstunden zu variieren. Die Analyse verschiedener Studien bringt LEHWEß-LITZMANN (2012, S. 255 ff.) zu dem Ergebnis, dass in Deutschland die intern-numerische Flexibilität deutlich über dem EU-Durchschnitt liegt. Dabei nutzen insbesondere große Unternehmen Überstunden und Arbeitszeitkonten zum Ausgleich von Produktionsschwankungen. Der Ausgleich erfolgt dabei überwiegend in Form von Freizeit. Diese Form der Flexibilität habe LEHWEß-LITZMANN (2012) zufolge das Potenzial, die Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern auszugleichen und somit ein wirksames Flexicurity-Instrument zu werden.

Bei der *funktionalen Flexibilität* nimmt Deutschland eine mittlere Position ein. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass der funktionale Flexibilitätsspielraum je nach Art der Tätigkeit und Branche stark variiert und somit die Branchenstruktur eines Lands maßgeblichen Einfluss ausüben kann. Bei der funktionalen Flexibilität ist es möglich, die Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in Einklang zu bringen. Dies ist jedoch nicht bei der *Lohnflexibilität* möglich. Die analysierten Indikatoren<sup>48</sup> weisen auf eine eher gering ausgeprägte Lohnflexibilität hin (vgl. ebenda, S. 261 f.), wobei hier nur eine allgemeine Analyse vorgenommen wurde und keine Differenzierung nach Art der Beschäftigung, Bildungsniveau oder anderen Faktoren, die Einfluss auf den Lohn ausüben.

---

<sup>48</sup> Folgende Indikatoren werden analysiert: Streuung des Einkommens zwischen dem 9. und 1. Dezil, fixer Lohnanteil, Lohn nach Produktivität der Arbeit, Sonderzahlungen, Lohn abhängig vom Firmenerfolg, Lohn abhängig vom Erfolg des Teams (vgl. Lehweß-Litzmann 2012, S. 261 f.).

Um die beiden Aspekte Sicherheit und Flexibilität in der Zusammenschau zu betrachten, werden die jeweils analysierten Dimensionen zu einem Wert zusammengefasst. Beim Aspekt Sicherheit liegt Deutschland im europäischen Vergleich ausschließlich bei der Arbeitsplatzsicherheit im positiven Bereich. Insbesondere bei der Vereinbarkeitssicherheit zeigt sich ein enormer Handlungsbedarf. Bei der Flexibilität ist das Bild ambivalent. Die extern-numerische Flexibilität und die Arbeits-/Lohnkostenflexibilität liegen im negativen Bereich, intern-numerische Flexibilität und funktionale Flexibilität sind überdurchschnittlich. Stellt man die Indikatoren in einen Zusammenhang, so ist einsichtig, dass eine hohe Arbeitsplatzsicherheit zulasten der extern-numerischen Flexibilität geht. Anpassungen an Produktionsschwankungen werden in Deutschland über Maßnahmen der intern-numerischen Flexibilität vorgenommen. Die geringe Beschäftigungssicherheit sei ein Indiz dafür, dass diese nicht für das gesamte deutsche Beschäftigungssystem gelte, sondern nur für einzelne Segmente (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 262 ff.). Insbesondere atypische Beschäftigungsformen weisen eine vergleichsweise hohe Beschäftigungsunsicherheit auf. Die Branche der Arbeitnehmerüberlassung zeichnet sich in Deutschland durch eine hohe Dynamik und kurze Vertragslaufzeiten aus. Bei den befristeten Beschäftigungsverhältnissen dominieren mit 60 % Befristungen von bis zu einem Jahr.

Auch die Daten zur Arbeitsplatzsicherheit verbunden mit der hohen unfreiwilligen Fluktuation stützten die Annahmen einer Segmentierung des Beschäftigungssystems in eine Gruppe stabil Integrierter und eine Gruppe, deren Erwerbsverläufe eher durch Instabilität und Diskontinuität geprägt sind. In Deutschland existieren laut *LEHWEß-LITZMANN* (2012, S. 262 ff.) somit mehrere Flexicurity-Systeme nebeneinander. Zur genauen Identifizierung der verschiedenen Segmente des Beschäftigungssystems mit ihren verschiedenen Flexicurity-Lösungen seien jedoch noch weitere Analysen und Daten notwendig. Flexicurity im Gesamtsystem bedeute jedoch nicht, die Sicherheit der einen durch die erzwungene Flexibilität der anderen zu erkau-  
fen.

Eine Clusteranalyse der europäischen Länder im Hinblick auf die 4 Dimensionen der Sicherheit und Flexibilität ordnet Deutschland in ein gemäßigtes Cluster (Cluster 5) mit positiven Extremen bei der Arbeitsplatz- und Einkommenssicherheit und einer kleinen ‚Delle‘ bei der Vereinbarkeitssicherheit ein. Die Flexibilitätsaspekte sind als weder besonders positiv noch negativ zu bewerten. In diesem Cluster befinden sich auch Belgien, Luxemburg, Frankreich und Österreich. Insgesamt lassen sich 6 Cluster bilden. Cluster 1 setzt sich vor allem aus süd-



lichen Ländern zusammen, mit eher schwach ausgeprägten Sicherheitsaspekten. Im zweiten Cluster (Malta, Portugal) sind die Sicherheitsaspekte unterdurchschnittlich ausgeprägt und die intern-numerische, extern-numerische und Lohnflexibilität weisen hier Negativrekorde auf. Cluster 3 setzt sich mit Zypern, Irland und Großbritannien aus eher liberalen Ländern zusammen. Dieses Cluster ist bei der extern-numerischen Flexibilität führend, zeichnet sich aber gleichzeitig durch eine hohe Beschäftigungssicherheit aus. Nur in Cluster 4, welches sich überwiegend aus skandinavischen Ländern zusammensetzt, hat die Beschäftigungssicherheit einen noch höheren Wert. Dieses Cluster ist ebenfalls bei der funktionalen Flexibilität führend. Im sechsten Cluster sammeln sich die Beitrittsländer, die bei den Sicherheitsaspekten im Durchschnitt liegen. Historisch bedingt ist die Vereinbarkeitssicherheit überdurchschnittlich. Dieses Cluster führt bei der intern-numerischen und Lohnflexibilität, die funktionale Flexibilität ist dagegen unterdurchschnittlich ausgeprägt (vgl. *Lehweß-Litzmann* 2012, S. 274 ff.).

Die dargestellten Daten lassen keinen generellen Trend zur Vermarktlichung des Beschäftigungssystems und einer Entgrenzung von Arbeit und Leben für die Gesamtheit der Erwerbstätigen erkennen. *LEHWEß-LITZMANN* (2012) hebt bei der Auswertung der Daten jedoch des Öfteren hervor, dass eine Segmentierung im Beschäftigungssystem erkennbar sei. Im Ausbildungssystem hat sich bereits im Bereich der dualen Berufsausbildung eine stabile Segmentierung in 4 Bereiche manifestiert. Für das Beschäftigungssystem stellt sich die Frage, in welche Segmente es unterteilt wird und welche Faktoren die Zuordnung zu den einzelnen Segmenten bestimmen. Intensiv wird die Segmentierung des Beschäftigungssystems durch die Zunahme atypischer Beschäftigungsformen diskutiert. Atypische Beschäftigungsverhältnisse weisen eine hohe Instabilität auf. Grundlegende Arbeitnehmerrechte gelten für diese Beschäftigungsformen nicht im gleichen Maß wie für Normalarbeitsverhältnisse. So erhalten geringfügig Beschäftigte oft keinen Urlaub oder Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall und auch der Kündigungsschutz findet nur beschränkt Anwendung (vgl. *Kalina* 2012, S. 209 ff.). Atypische Beschäftigungsverhältnisse werden oft mit prekärer Beschäftigung gleichgesetzt. Die Einlösung des Teilhabeversprechens gesicherter Erwerbsarbeit wird ihnen mit dieser Gleichsetzung generell abgesprochen. Im folgenden Abschnitt wird daher die Entwicklung und Struktur der atypischen Beschäftigungsformen dargestellt sowie ihre Integrationsleistung respektive Segmentationsleistung analysiert.

### **2.2.2.2 Die Integrationsleistung des Beschäftigungssystems nach Beschäftigungsform: Entwicklung und Struktur atypischer Beschäftigungsverhältnisse**

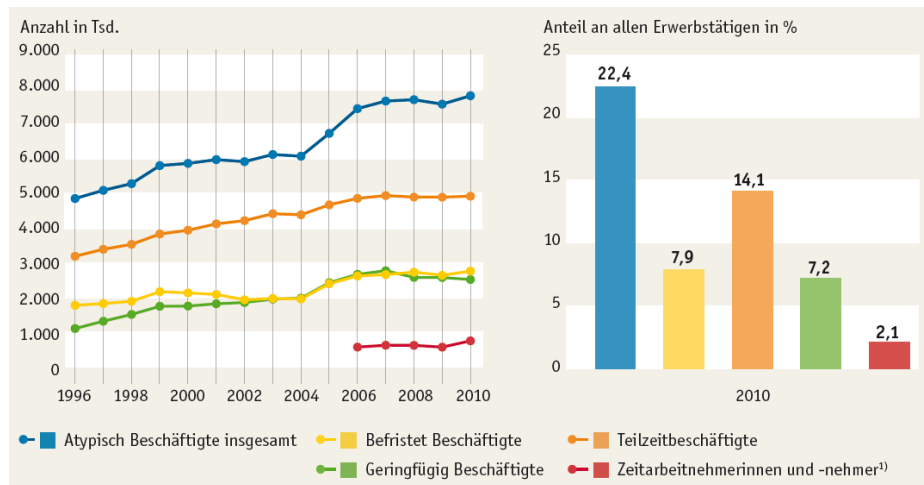
Das Normalarbeitsverhältnis<sup>49</sup> ist im deutschen Beschäftigungssystem die dominierende Beschäftigungsform. Als atypische Beschäftigungsformen werden in Abgrenzung zum Normalarbeitsverhältnis geringfügige Beschäftigungen (sog. Minijobs), Teilzeitarbeit, befristete Arbeitsverhältnisse und Leiharbeit bezeichnet. Die günstige wirtschaftliche Entwicklung hat seit 2005 zu einem kontinuierlichen Anstieg der Erwerbstätigkeit<sup>50</sup> für alle Qualifikationsniveaus geführt. Die Unterschiede in den Erwerbsquoten in Abhängigkeit vom erzielten Bildungsabschluss bleiben jedoch unverändert. Wie der folgenden Abbildung 2.14 zu entnehmen ist, verzeichnen insbesondere die atypischen Beschäftigungsformen einen enormen Zuwachs. Der Anteil der Erwerbstätigen in einem Normalarbeitsverhältnis ist seit 1996 von knapp 75 % auf 66 % im Jahr 2010 zurückgegangen. Im Jahr 1996 sind 14,7 % der Beschäftigungsverhältnisse insgesamt atypische Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitarbeit ist in diesem Zeitraum mit 9,7 % die quantitativ bedeutendste Form der atypischen Beschäftigung. Im Jahr 2010 sind bereits 22,4 % der Beschäftigungsverhältnisse atypisch. Teilzeitbeschäftigung hat mit 14,1 % weiterhin die quantitativ höchste Bedeutung (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 199 ff.). Knapp ein Drittel der atypischen Beschäftigungsverhältnisse weist sogar zwei und mehr Merkmale atypischer Beschäftigung auf (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 332).

---

<sup>49</sup> Das Normalarbeitsverhältnis wird laut Statistischem Bundesamt durch folgende Merkmale charakterisiert: Vollzeitätigkeit (mindestens 21 Wochenstunden), unbefristetes Beschäftigungsverhältnis, Integration in die sozialen Sicherungssysteme, Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis bei gleichzeitiger Weisungsgebundenheit des Arbeitnehmers an den Arbeitgeber (vgl. *Wingarter* 2009, S. 1081).

<sup>50</sup> Zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit im Allgemeinen sowie differenziert nach Wirtschaftsbereichen siehe *STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER* 2012a, S. 7 ff.

Abbildung 2.14: Entwicklung der Erwerbstätigkeit in ausgewählten Beschäftigungsformen 1996 bis 2010 (Anzahl) sowie Anteil ausgewählter Beschäftigungsformen an allen Erwerbstätigen 2010 (in %) (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 23)



<sup>1)</sup>Daten zu Zeitarbeitnehmern erst ab 2006 verfügbar

Für den Bedeutungsverlust des Normalarbeitsverhältnisses werden verschiedene Entwicklungen angeführt. Neben strukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem<sup>51</sup> wird die zunehmende Erwerbsbeteiligung der Frauen als ein Faktor benannt. Zudem führten die in Abschnitt 2.1 erörterten wirtschaftlichen Veränderungen zur Erhöhung der Attraktivität flexibler und wenig reglementierter Beschäftigungsformen (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2012a, S. 56 ff./Hoffmann & Walwei 2002/Arlt et al. 2009). ARLT & WALWEI (2009) zufolge erklären die genannten Variablen eher einen geringen Teil des Wandels. Ihres Erachtens kommt der Ausgestaltung und der diversen Reformen der rechtlichen und dabei vor allem der sozialversicherungsrechtlichen Bedingungen im deutschen Beschäftigungssystem ein hoher Teil des Erklärungsgehalts der Ursachen des Wandels der Beschäftigungsformen zu. Hohe Sozialversicherungsbeiträge machen Beschäftigungsformen wie geringfügige Beschäftigung und Selbstständigkeit attraktiv. Das liberalisierte Befristungsrecht, bei gleichbleibendem Kündigungsschutz, sowie die Liberalisierung in der Leiharbeit erhöhen die Attraktivität dieser Beschäftigungsformen für den Arbeitgeber im Hinblick auf deren Kosten und Flexibilität (vgl. Walwei et al. 2012, S. 45 ff./Arlt et al. 2009). So hat z. B. die Einführung des Sozialgesetzbuchs II (SGB II) im Januar 2005 nach dem Urteil der Unternehmen zu einer erhöhten Konzessionsbereitschaft, einer höheren Bereitschaft von Lohnzugeständnissen sowie einer höhe-

<sup>51</sup> Zum Tertiarisierungsprozess vergleiche Abschnitt 2.1.

ren Bereitschaft besondere Arbeitsbedingungen zu akzeptieren (z. B. Schichtdienste, ungünstige Arbeitszeiten, weite Anfahrtswege), bei Arbeitssuchenden geführt. Von den einstellenden Unternehmen, die eine erhöhte Bereitschaft zur Annahme eines Arbeitsplatzes unterhalb der Qualifikation seitens der Arbeitnehmer beobachten, können im Jahr 2005 24 % schneller eine schwer zu vermittelnde Stelle besetzen sowie 33 % gering entlohnte Stellen leichter besetzen. 33 % dieser Unternehmen stellten höher qualifizierte Bewerber ein und 15 % dieser Unternehmen schafften neue Arbeitsplätze für gering Entlohnte. Die erhöhte Konzessionsbereitschaft hat somit nicht nur zu einem veränderten Einstellungsverhalten, sondern auch zur Schaffung neuer Stellen für gering entlohnte Tätigkeiten geführt (vgl. *Kettner & Rebien* 2007).

Einen Einfluss der Globalisierung schließt *WALWEI* et al. (2012, S. 45 ff.) jedoch aus, da in der exportorientierten Wirtschaft das Normalarbeitsverhältnis weiterhin eine dominante Position hat und hier eher auf Maßnahmen intern-numerischer Flexibilität gesetzt wird.

Bei der folgenden Analyse der atypischen Beschäftigungsformen liegt der Hauptaugenmerk auf der geringfügigen Beschäftigung sowie der Leiharbeit, weil diese Formen, wie später sichtbar wird, für die Beschäftigten mit erheblichen Prekaritätsrisiken<sup>52</sup> verbunden sind.

### *Teilzeitarbeit*

Teilzeitarbeit<sup>53</sup> hat die quantitativ größte Bedeutung von allen atypischen Beschäftigungsformen. Die Zahl der Teilzeitbeschäftigten steigt seit den neunziger Jahren kontinuierlich an. Diese Entwicklung wird zwiespältig bewertet. Gelobt wird die Möglichkeit einer besseren Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit, kritisiert werden die aus dem verminderten Einkommen resultierenden geringeren Sozialleistungen im Falle der Arbeitslosigkeit und Rente. Teilzeitarbeit ist eine Frauendomäne, auch wenn der Anteil der teilzeitbeschäftigten Männer steigt (vgl. *Wagner* 2010, S. 14 ff.). Die Darstellung der Gründe für die Ausübung einer Teilzeittätigkeit in Abschnitt 2.2.2 belegen zwar, dass vor allem Frauen die Teilzeitarbeit aus familiären Gründen wählen, jedoch wird Teilzeitarbeit im Jahr 2011 von 24 % der Männer

---

<sup>52</sup> Zum Prekaritätsbegriff siehe u. a. *KRÄMER* 2008 sowie *BELLMANN* 2006.

<sup>53</sup> Im Mikrozensus erfolgt die Einteilung nach Vollzeit- und Teilzeit anhand der Selbsteinschätzung der Befragten. Es besteht jedoch de facto eine Grenze von 32 Stunden, da Teilzeitarbeit nur unterhalb eines Stundenvolumens von 32 Wochenstunden angegeben werden kann (vgl. *Rengers* 2009, S. 887). Das Statistische Bundesamt hat eine Grenze von wöchentlich 21 Stunden festgelegt (vgl. *Wingarter* 2009, S. 1081). Zur Vergleichbarkeit der Daten des Mikrozensus mit anderen Datenquellen siehe *RENGERS* 2009.

und 14 % der Frauen unfreiwillig ausgeübt, da eine Vollzeittätigkeit nicht zu finden war. Die Analyse der Qualifikationsstruktur der unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigten zeigt, dass diese nicht für die unfreiwillige Ausübung entscheidend ist, sondern eher der Beruf (vgl. *Brenke* 2011, S. 10 ff.).

Teilzeit wird häufiger von Personen ab 55 Jahren ausgeübt. Bei den Männern sind 15 % dieser Altersgruppe in Teilzeit und bei den Frauen 53 % (2010). Auch die Altersgruppe der 40- bis 54-Jährigen ist bei Frauen mit 52 % stark besetzt, von den jüngeren Frauen geht gut jede Dritte einer Teilzeitbeschäftigung nach.<sup>54</sup> Die Teilzeitquote steigt mit sinkender Qualifikation. Die Bedeutung der Teilzeitbeschäftigung hat bei den mittleren und höheren Qualifikationsniveaus zugenommen, dies sei jedoch auf den allgemeinen Anstieg des Qualifikationsniveaus aller Erwerbstätigen zurückzuführen (vgl. ebenda, S. 5 ff.).

82 % der Teilzeitbeschäftigten sind bereits vor Beginn der Teilzeittätigkeit erwerbstätig, 5 % sind vorher arbeitslos und 13 % stehen dem Arbeitsmarkt vorher nicht zur Verfügung. Teilzeitarbeit ist besonders häufig im Gesundheitswesen, im Bereich Erziehung und Unterricht sowie im Handel zu finden (vgl. *Keller et al.* 2012, S. 11). Eine Analyse der Lohnunterschiede zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten verweist auf sichtbare Lohnabschläge. So beziehen teilzeitbeschäftigte Männer in Westdeutschland einen durchschnittlich um 27 % geringeren Bruttostundenlohn als Vollzeitbeschäftigte. Akademiker müssen bei einer Teilzeittätigkeit noch höhere Lohnabschläge in Kauf nehmen. Mit zunehmender Betriebszugehörigkeit sinkt das Lohndifferenzial. Bei Frauen ist der durchschnittliche Lohnabschlag mit 16 % deutlich geringer. Unter Berücksichtigung der Qualifikation und anderer Variablen sinkt er sogar auf 11 %. Erklärungen für die Lohndifferenziale können u. a. höhere Fixkosten für Teilzeitbeschäftigte oder eine geringere berufliche Mobilität der Teilzeitbeschäftigten sein (vgl. *Wolf* 2010).

### *Befristete Beschäftigungsverhältnisse*

Die zeitliche Entwicklung des Anteils befristeter Beschäftigungsverhältnisse an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten belegt eine stetige Zunahme, die mit der konjunkturellen Entwicklung einhergeht. Dies könne für eine Flexibilisierungsfunktion befristeter Verträge sprechen. Der Anstieg der befristeten Beschäftigungsverhältnisse seit 2003 könne dabei in

---

<sup>54</sup> Die Daten von *BRENKE* (2011) basieren auf dem Mikrozensus.

Teilen der Lockerung des Befristungsrechts zugeschrieben werden. Die Nutzung befristeter Verträge variiert deutlich zwischen Wirtschaftszweigen und Betriebsgrößen. Nur 10 % der Kleinbetriebe beschäftigen befristete Arbeitskräfte. Grund dafür könnte der geringere Kündigungsschutz in Betrieben dieser Größe sein, in der Folge sind die Entlassungskosten bei unbefristeten Verträgen vergleichsweise gering. Großunternehmen nutzen zu 91 % befristete Verträge. 67 % aller Neueinstellungen erfolgen hier über befristete Verträge. Die mit der Betriebsgröße verbundenen Mitbestimmungsrechte sowie der hohe Kündigungsschutz machen die Befristung zu einem interessanten Instrument zur Einsparung von Entlassungskosten (vgl. *Hohendanner* 2010).

Befristete Verträge werden überproportional oft in den Branchen Gesundheit und Soziales, Erziehung und Unterricht sowie Organisationen ohne Erwerbscharakter geschlossen. In diesen sogenannten sozialen Dienstleistungen arbeiten 40 % der befristet Beschäftigten, 21 % der befristet Beschäftigten arbeiten in den unternehmensorientierten, wissenschaftlichen und freiberuflichen Dienstleistungen. Im Produktionssektor spielt die Befristung eine untergeordnete Rolle. Das zentrale Motiv für den Einsatz befristeter Verträge seitens der Unternehmen ist der Umgang mit Diskontinuität. Befristete Verträge werden aufgrund wirtschaftlicher Unsicherheit, zeitlich begrenzten Vertretungen, bei saisonalen und einmaligen Aufträgen oder zeitlich befristeten Finanzierungen von Stellen über Projekt- und Haushaltsmittel geschlossen. Eine Steigerung der Leistung und Motivation erhoffen sich nur wenige Betriebe (vgl. *ebenda*).

### *Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse*

Als geringfügige Beschäftigung wird gemäß § 8 SGB IV eine Beschäftigung bezeichnet, deren Arbeitsentgelt regelmäßig 450 Euro im Monat nicht überschreitet (geringfügig entlohnte Beschäftigung) oder eine Beschäftigung, die innerhalb eines Kalenderjahrs auf längstens zwei Monate oder 50 Arbeitstage begrenzt (kurzfristige Beschäftigung) ist. Die kurzfristigen Beschäftigungen machen jedoch nur 3 % aller geringfügigen Beschäftigungen aus. Sie werden hauptsächlich von Schülern und Studenten ausgeübt (vgl. *Körner et al.* 2013, S. 42) und in der Folge im Rahmen dieser Arbeit keiner detaillierten Analyse unterzogen.

2012 zählte die Bundesagentur für Arbeit 7,8 Mio. Minijobs. Seit 2004 ist ein leichter Aufwärtstrend zu verzeichnen, der vor allem auf die Zunahme nebenberuflich ausgeübter Minijobs zurückgeht. Etwas mehr als die Hälfte der deutschen Unternehmen beschäftigen Minijobber. Geringfügige Beschäftigung ist eher in Westdeutschland präsent. Die Branchen Nah-

rungs- und Genussmittel (75 %), Gastgewerbe (70 %) sowie der Einzelhandel (63 %) weisen die höchsten Anteile von Betrieben mit mindestens einem Minijobber auf. Insgesamt ist eine Konzentration auf den Dienstleistungsbereich festzustellen (vgl. *Hohendanner* 2012, S. 3 ff.). Da die geringfügigen Beschäftigungen häufig im Nebenjob ausgeübt werden und viele Schüler, Studenten und Rentner diese Beschäftigungsform als Hinzuverdienstmöglichkeit nutzen, ist eine belastbare Quantifizierung des Qualifikationsniveaus dieser Beschäftigungsform kaum möglich. Als allgemeine Orientierung können die Daten des Mikrozensus herangezogen werden. Im Jahr 2010 befinden sich 14 % der geringfügig Beschäftigten noch in Ausbildung, 23 % haben keine berufliche Ausbildung absolviert, 56 % verfügen über einen beruflichen Abschluss und gut 6 % über ein (Fach-)Hochschulstudium (vgl. *Deutscher Bundestag* 2011).

Ein Hauptkritikpunkt an den geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen ist, dass Normalarbeitsverhältnisse zunehmend in geringfügige Beschäftigungsverhältnisse umgewandelt werden. Eine multivariate Analyse zum Einsatz geringfügig Beschäftigter unter Berücksichtigung betrieblicher Charakteristika, wie Betriebsgröße, Branche, Tarifbindung, Existenz eines Betriebsrats, Geschäftsentwicklung und der zeitlichen Entwicklung ergibt jedoch ein differenziertes Bild. Die Gesamtbetrachtung aller Betriebe offenbart einen kleinen insignifikant negativen Zusammenhang zwischen geringfügiger Beschäftigung und sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, d. h. Betriebe reduzieren im Durchschnitt ihre sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, wenn sie geringfügig Beschäftigte einstellen. Dieser Effekt ist jedoch von der Branchen- und Betriebsgröße abhängig. In kleineren Betrieben ist eine deutliche substitutive Beziehung zwischen Minijobs und sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung erkennbar, in mittelgroßen Betrieben ebenfalls, jedoch mit betragsmäßig deutlich geringerem Wert. In Großbetrieben wird dagegen ein positiver Zusammenhang sichtbar (vgl. *Hohendanner* 2012, S. 6 ff.).

Wirtschaftsbereiche, die durch einen intensiven Einsatz von geringfügig Beschäftigten gekennzeichnet sind sowie das Gesundheits- und Sozialwesen zeigen relativ große signifikant negative Zusammenhänge. Es existieren jedoch auch Bereiche, die sowohl Minijobs als auch sozialversicherungspflichtige Beschäftigungen aufbauen, wie z. B. wirtschaftliche und freiberufliche Dienstleistungen, der Informations- und Kommunikationsbereich sowie Teile des produzierenden Gewerbes. Die Kombination der Betriebsgröße mit der sektoralen Betrachtung verweist bei Kleinbetrieben bis 9 Beschäftigten über fast alle Branchen hinweg auf einen negativen und signifikanten Effekt. Bei mittleren Betrieben bis 99 Beschäftigte zeigt sich, mit

einigen Ausnahmen, ebenfalls ein negativer Zusammenhang, jedoch deutlich weniger signifikant. Im Bereich der Kleinbetriebe sollte jedoch berücksichtigt werden, dass nicht immer neue sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden können, da bspw. das Arbeitsvolumen zu gering ist. Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse sollten somit nicht pauschal als Beschäftigungsvernichter bewertet werden (vgl. *Hohendanner* 2012, S. 6 ff.).

Die Einkommenssituation der geringfügig Beschäftigten stellt sich jedoch in hohem Maße kritisch dar. Mit den Hartz-Gesetzen ist die zeitliche Begrenzung der geringfügigen Beschäftigung auf wöchentlich 15 Stunden entfallen, sodass im Jahr 2010 31 % der Minijobber mehr als 15 Stunden arbeiten und sogar jeder vierte mehr als 18 Stunden pro Woche bei einer maximalen Einkommenshöhe von monatlich 400 Euro<sup>55</sup>. In der Folge steht die geringfügige Beschäftigung, mit weitem Abstand, vor den anderen atypischen Beschäftigungsformen an der Spitze des Niedriglohnsektors (vgl. *Keller et al.* 2012, S. 1 ff.).

#### *Zeit- bzw. Leiharbeit*

Leiharbeit hat mit 2,9 % aller Arbeitnehmer (2011) eine vergleichsweise untergeordnete Rolle im deutschen Beschäftigungssystem. Bemerkenswert ist jedoch der enorme quantitative Zuwachs in den letzten Jahren, so hat sich in den letzten 10 Jahren die Zahl der Leiharbeiter verdreifacht. Des Weiteren zeichnet sich die Branche der Arbeitnehmerüberlassung durch eine hohe Dynamik aus. Im Jahr 2006 waren drei Viertel des Gesamtzuwachses an sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung Leiharbeitsverhältnisse. 2010 beträgt dieser Prozentsatz 50 %. Auf der anderen Seite verlieren zwischen Juni 2008 und Juni 2009 während der Wirtschaft- und Finanzkrise 23,2 % der Leiharbeiter ihren Arbeitsplatz (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c/*Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2012b).

Im Juni 2012 existieren in Deutschland 18.500 Zeitarbeitsfirmen, gut die Hälfte davon mit weniger als 20 Mitarbeitern. Zeitarbeit wird von 82 % der Beschäftigten als Vollzeittätigkeit ausgeübt, wobei mit 67 % Männer die Leiharbeit dominieren. Grund dafür sind die in der folgenden Abbildung 2.15 dargestellten Berufsfelder, in denen Zeitarbeiter am vergleichsweise häufigsten eingesetzt werden. Ein Großteil der Zeitarbeiter arbeitet in Handwerks- oder ver-

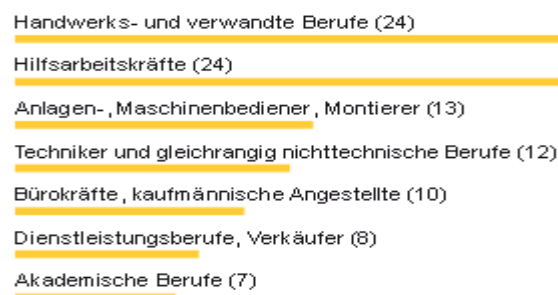
---

<sup>55</sup> Zum 01.01.2013 wurde für geringfügig entlohnte Beschäftigungen die Einkommensgrenze von 400 Euro auf 450 Euro angehoben. Für Beschäftigte in der Gleitzone (Midijobber) ist die Verdienstgrenze um den gleichen Betrag gestiegen. Die Gleitzone liegt ab 2013 zwischen 450,01 und 850 Euro.



wandten Berufen oder ist als Hilfsarbeiter beschäftigt. Im Dezember 2010 stellen die Hilfsarbeiter 37 % Prozent der Beschäftigten in der Zeitarbeit. In der Gesamtwirtschaft machen sie aber nur drei Prozent aus, sodass im Dezember 2010 die Hälfte aller Hilfsarbeiter als Leiharbeiter tätig ist. Die Altersgruppe der 25- und 34-Jährigen ist am häufigsten als Zeitarbeiter beschäftigt (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2012c, S. 996 ff./*Bundesagentur für Arbeit* 2013c/*Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2012b).

Abbildung 2.15: Zeitarbeit nach Berufsgruppen 2011 in % (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014a)



Im ersten Halbjahr 2012 schließen 500.000 Personen einen Leiharbeitsvertrag ab. 64 % der Leiharbeitsverträge werden mit Personen abgeschlossen, die vorher keine Beschäftigung ausgeübt bzw. noch nie ausgeübt haben. Bei gut einem Drittel knüpft das Leiharbeitsverhältnis direkt an ein vorheriges Arbeitsverhältnis an. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass von diesen 179.000 Personen 54.000 zuvor bei einer anderen Leiharbeitsfirma beschäftigt waren. Die im ersten Halbjahr beendeten Leiharbeitsverhältnisse von 547.000 verweisen auf die hohe Dynamik dieser Beschäftigungsform. 47 % der Beschäftigungsverhältnisse endeten bereits innerhalb von drei Monaten (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013c).

Zeitarbeit wird von 52 % der Unternehmen in Deutschland genutzt. Leiharbeiter sind überdurchschnittlich häufig in Industrieunternehmen tätig<sup>56</sup>. In einer Studie der *IW-CONSULT GMBH*<sup>57</sup> wird untersucht, ob die Unternehmen, die Zeitarbeit einsetzen, auch erfolgreicher

<sup>56</sup> 80 % der Unternehmen in der Metallverarbeitenden- und Elektroindustrie haben zwischen 2007 und 2010 Leiharbeiter beschäftigt. In der restlichen Industrie beträgt dieser Prozentsatz 71 %. In den unternehmensnahen und gesellschaftsnahen Dienstleistungen rangiert dieser Prozentsatz bei 42 % bzw. 43 % (vgl. *IW Consult GmbH* 2011, S. 18 ff.).

<sup>57</sup> Die *IW CONSULT GMBH* ist eine Tochtergesellschaft des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln). In ihren wissenschaftlichen Forschungsprojekten orientiere sie sich am Wissenschaftsverständnis des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (vgl. *IW-Consult GmbH* 2014) .

sind. Die zentralen Befunde werden von der *IW-CONSULT-GMBH* (2011, S. 18) folgendermaßen plakativ zusammengefasst:

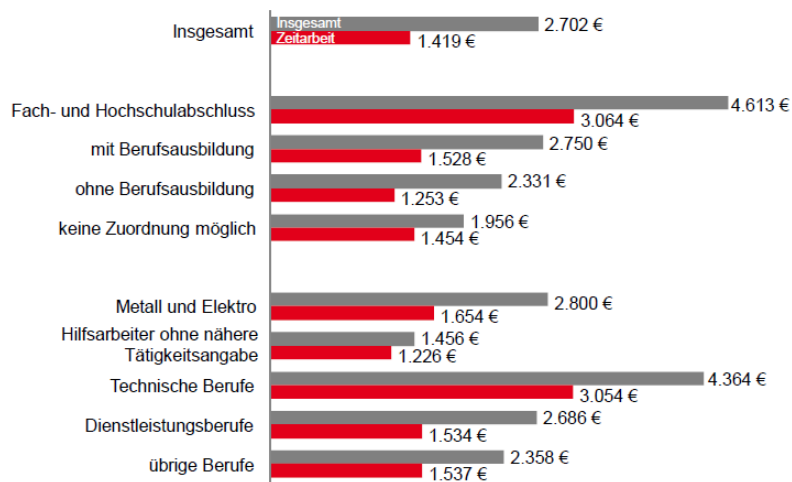
- „Unternehmen, die Zeitarbeit einsetzen, wiesen 2010 ein deutlich höheres Umsatzwachstum auf als Unternehmen ohne Zeitarbeiter.
- Unternehmen mit Zeitarbeit gehören zur Avantgarde der deutschen Wirtschaft, weil sie Niederlassungen im Ausland besitzen, innovativer sind und mehr Ressourcen in Forschung und Entwicklung investieren.
- Damit leisten diese Unternehmen einen wertvollen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Deutschland.“

Unternehmen, die Zeitarbeit einsetzen, zeichnen sich nicht nur durch ein höheres Umsatzwachstum und mehr Innovativität aus, sie sind auch optimistischer im Hinblick auf ihre Zukunft (vgl. *IW Consult GmbH* 2011, S. 23 ff.). Wie optimistisch die Leiharbeiter in ihre Zukunft blicken, angesichts eines fünffach höheren Entlassungsrisikos in der Branche der Arbeitnehmerüberlassung (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013c) sowie der in Abbildung 2.16 dargestellten eklatanten Unterschiede im Bruttoarbeitsentgelt, wird in dieser Studie nicht erörtert.

Die geringsten Abweichungen im Bruttoarbeitsentgelt verzeichnen die Hilfsarbeiter. Bei Leiharbeitern mit Fach- und Hochschulabschluss betragen die Einbußen ein Drittel, bei den Leiharbeitern ohne Berufsausbildung liegt das Bruttoarbeitsentgelt mehr als 40 % unter dem Median aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Diese erheblichen Differenzen werden im *ARBEITSMARKTBERICHT DER BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT* (2013c, S. 23) u. a. mit den Unterschieden in den „soziodemographischen Eigenschaften oder in der Stabilität ihrer [Leiharbeiter] individuellen Erwerbsbiographien“ erklärt.

Berücksichtigt man die beobachtbaren (Alter, Geschlecht, Ausbildung und Erwerbsbiografie) sowie die nicht beobachtbaren Merkmale einer Person (Motivation, Bereitschaft und Fähigkeit, eine längere Bindung mit dem Arbeitgeber einzugehen, chronische Erkrankungen), die Einfluss auf die Lohnhöhe ausüben können, so verdienen Leiharbeiter zwischen 2000 und 2008 im Durchschnitt immer noch 18 % weniger als Arbeitnehmer, die nicht in der Branche der Arbeitnehmerüberlassung tätig sind (vgl. *Walwei et al.* 2012, S. 176 f.).

Abbildung 2.16: Mittleres Bruttoarbeitsentgelt nach Tätigkeit und Qualifikation, 31.12.2010  
(BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013c, S. 22)



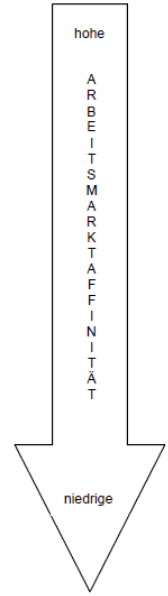
Als zentrale Motive für die Nutzung von Leiharbeit führen die Unternehmen Flexibilität und kurzfristige Kapazitätsanpassung (für 67 % der befragten Unternehmen ist dieser Aspekt sehr wichtig), gefolgt von der Verfügbarkeit von Fachkräften (46 %) und der Erprobung von Fachkräften (20 %) an. Im Segment der Fachkräfte zeigt sich eine ähnliche Motivlage (vgl. *IW Consult GmbH* 2011, S. 28.). Eine Studie von *HOLST et al.* (2009) zum Funktionswandel der Leiharbeit liefert Hinweise für einen zunehmenden strategischen Einsatz dieser Beschäftigungsform. Leiharbeit werde nicht mehr ausschließlich genutzt, um Personalausfall zu kompensieren oder Auftragsspitzen abzufangen, sondern als Instrument zur kurzfristigen Absicherung der Kapitalrendite oder der Profitabilität gegen das Absatzrisiko. Des Weiteren weise die Studie auf ein erhebliches Disziplinierungspotenzial der Leiharbeit hin, da Leiharbeitskräfte zunehmend auf allen Arbeitsplätzen eingesetzt werden, werde ein unbefristetes Arbeitsverhältnis zu einem „verteidigungswürdigen Privileg“<sup>58</sup> (vgl. *Holst et al.* 2009).

Die Deregulierung der Leiharbeit im Zuge der Hartz-Reformen sollte insbesondere Arbeitslosen den Weg über die Leiharbeit in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis ebnen (vgl. *Wagner* 2010, S. 23). Wie sich ein Leiharbeitsverhältnis auf den weiteren Erwerbsverlauf auswirkt, hat *CRIMMANN* (2009) im Rahmen eines Forschungsberichts zur Arbeitnehmerüberlassung des IAB untersucht (vgl. *Crimmann* 2009, S. 81 ff.). Zur Beschreibung der Wirkung eines Leiharbeitsverhältnisses auf den Erwerbsverlauf hat er die Erwerbsverläufe von Leiharbeitern 180

<sup>58</sup> Zur Disziplinierungswirkung von atypischen Beschäftigungsverhältnissen siehe auch *DÖRRE* 2011.

Tage vor Beginn und nach dem Ende eines Leiharbeit-Spells betrachtet<sup>59</sup>. Dabei wird der Beschäftigungsstatus in 8 Gruppen mit absteigender Arbeitsmarktaffinität eingeteilt. In Tabelle 2.5 werden die Ergebnisse zusammengefasst. Die quantitativ größte Gruppe ist die Gruppe 3. Jeder dritte Leiharbeiter ist 2004 bereits vorher 90 Tage und länger in der Arbeitnehmerüberlassung tätig. Knapp 20 % sind im Vorfeld nicht beschäftigt und mindestens 90 Tage arbeitslos gemeldet (Gruppe 7). Zur Gruppe 1 und 4 gehören jeweils gut 10 % und die geringste Arbeitsmarktaffinität vor Beginn der Leiharbeit weisen 12,5 % der Leiharbeiter auf. 35,4 % gehören 2004 somit zu den arbeitsmarktfernen Gruppen 6-8. Nach dem Leiharbeitsverhältnis verliert diese Gruppe an Bedeutung, sie umfasst noch 25 %. 19 % der Leiharbeiter münden in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis ein, wobei dies nicht bedeutet, dass der Übergang nachhaltig ist. Nur 14 % der ehemaligen Leiharbeiter verbleiben längerfristig in einem Beschäftigungsverhältnis. Fast 40 % befinden sich nach Beendigung eines Leiharbeitsverhältnisses wieder überwiegend in Leiharbeit (Gruppe 3), 16 % arbeiten in einem kurzen Leiharbeitsverhältnis von maximal 90 Tagen.

Tabelle 2.5: Gruppeneinteilung nach Arbeitsmarktaffinität 180 Tage vor und nach der Leiharbeit (CRIMMANN 2009, S. 83)



Gruppe	Gruppeneinteilung nach Arbeitsmarktaffinität	180 Tage vorher	180 Tage nachher
1	überwiegend beschäftigt (mind. 90 Tage)	10,5%	14,2%
2	höchstens die Hälfte der Zeit beschäftigt (max. 90 Tage)	8,8%	4,9%
3	überwiegend LAN (mind. 90 Tage)	33,3%	39,3%
4	kurz LAN (max. 90 Tage)	10,2%	16,2%
5	überwiegend Ausbildung (nicht beschäftigt und unter 90 Tage arbeitslos)	1,8%	0,3%
6	nicht beschäftigt und unter 90 Tage arbeitslos gemeldet (Ausbildung max. 90 Tage zugelassen)	3,0%	2,9%
7	nicht beschäftigt und mind. 90 Tage arbeitslos gemeldet	19,9%	13,8%
8	geringe Arbeitsmarktaffinität (nicht beschäftigt oder keine Meldung)	12,5%	8,4%
		100,0%	100,0%

<sup>59</sup> Ein Leiharbeits-Spell kann eine Dauer von 1 bis 365 Tagen aufweisen. Die Daten stellen eine deskriptive Analyse dar. Kausale Zusammenhänge zwischen der Leiharbeit sowie einer folgenden Beschäftigung können wegen einer fehlenden Kontrollgruppe nicht hergestellt werden (vgl. *Crimmann* 2009, S. 81 ff.).

Um ein Urteil über die Wirkungsweise von Leiharbeitsverhältnissen fällen zu können, sind insbesondere die Übergänge zwischen den Gruppen in Tabelle 2.6 von Interesse. Welche Wirkungen zeigt ein Leiharbeitsverhältnis auf einen Arbeitnehmer, der zuvor der Gruppe 1 zugeordnet war und demzufolge in einem regulären Beschäftigungsverhältnis stand? Von dieser Gruppe münden nur 19 % auch nach der Tätigkeit in der Arbeitnehmerüberlassung wieder in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis, 42 % finden sich in Gruppe 3 und 16 % in Gruppe 4 wieder. Knapp 12 % sind nicht beschäftigt und mindestens 90 Tage arbeitslos gemeldet. Auch Leiharbeiter aus der Gruppe 2 sind im Anschluss an die Leiharbeit wieder überwiegend in einem Leiharbeitsverhältnis (32 % überwiegend, 19 % kurzfristig) tätig. 15 % dieser Gruppe sind innerhalb eines halben Jahres mindestens 90 Tage arbeitslos. Besteht vor dem analysierten Leiharbeits-Spell ein Leiharbeitsverhältnis, so befindet sich der überwiegende Anteil auch im Anschluss in der Arbeitnehmerüberlassung. Je länger das Leiharbeitsverhältnis bereits dauert, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese Beschäftigungsform dauerhaft den Erwerbsverlauf prägt. Wird im Vorfeld eine Ausbildung absolviert, so treten 25 % in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis ein und 45 % münden in ein neues Leiharbeitsverhältnis (vgl. *Crimmann 2009*, S. 81 ff.).

Tabelle 2.6: Beschäftigungsstatus 180 Tage vor und nach der Arbeitnehmerüberlassung für Leiharbeitnehmer in 2004 (CRIMMANN 2009, S. 86)

vorher	nachher								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	13.117	4.019	29.354	11.464	165	1.423	8.097	2.691	70.330
	18,7%	5,7%	41,7%	16,3%	0,2%	2,0%	11,5%	3,8%	100,0%
2	9.185	4.629	18.573	11.621	228	1.991	8.724	3.898	58.849
	15,6%	7,9%	31,6%	19,8%	0,4%	3,4%	14,8%	6,6%	100,0%
3	33.320	6.259	119.311	25.404	352	3.641	24.329	9.780	222.396
	15,0%	2,8%	53,7%	11,4%	0,2%	1,6%	10,9%	4,4%	100,0%
4	11.424	3.984	20.655	12.080	269	1.862	10.665	7.226	68.165
	16,8%	5,8%	30,3%	17,7%	0,4%	2,7%	15,7%	10,6%	100,0%
5	2.841	737	3.380	2.012	120	479	1.188	1.174	11.931
	23,8%	6,2%	28,3%	16,9%	1,0%	4,0%	10,0%	9,8%	100,0%
6	2.728	1.238	6.725	3.986	62	941	3.144	1.298	20.122
	13,6%	6,2%	33,4%	19,8%	0,3%	4,7%	15,6%	6,5%	100,0%
7	15.078	7.697	42.494	26.200	249	5.519	31.669	4.342	133.248
	11,3%	5,8%	31,9%	19,7%	0,2%	4,1%	23,8%	3,3%	100,0%
8	7.206	4.207	22.237	15.447	849	3.257	4.209	25.963	83.375
	8,6%	5,1%	26,7%	18,5%	1,0%	3,9%	5,1%	31,1%	100,0%
Total	94.899	32.770	262.729	108.214	2.294	19.113	92.025	56.372	668.416
	14,2%	4,9%	39,3%	16,2%	0,3%	2,9%	13,8%	8,4%	100,0%

Bei den arbeitsmarktfernen Gruppen 6-8 sind die Übergänge in eine reguläre Beschäftigung seltener als bei den vorher beschriebenen Gruppen. Für 24 % der Leiharbeiter aus Gruppe 7 und 31 % aus Gruppe 8 ändert sich nach dem Leiharbeitsverhältnis nichts an ihrem Status.

Über die Hälfte der zuvor Arbeitslosen und gut 45 % der Personen ohne Arbeitsmarktbindung (Gruppe 8) verbleiben in der Arbeitnehmerüberlassung. Wird der Beobachtungszeitraum auf zwei Jahre erweitert, so erhöht sich noch der Anteil derjenigen, die in der Arbeitnehmerüberlassung verharren. 80 % der Personen, die schon vor dem analysierten Leiharbeits-Spell 2004 als Leiharbeitnehmer tätig sind, verbleiben dauerhaft oder vorübergehend in einem Leiharbeitsverhältnis. Den Sprung in eine nachhaltige Beschäftigung schafft nur ein geringfügig höherer Anteil der Gruppe 1 (vgl. *Crimmann* 2009, S. 81 ff.). Leiharbeit kann ein Weg aus der Arbeitslosigkeit sein, die Frage ist nur, wohin der Weg führt. Die Daten von *CRIMMAN* (2009) deuten auf den primären Weg in ein neues Leiharbeitsverhältnis.

Das *RHEINISCH-WESTFÄLISCHE INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG* (2012a, S. 18 ff.) hat durch das Heranziehen von validen Vergleichspersonen versucht, die Sprungbrettfunktion der Zeitarbeit zu messen. Generell treten Arbeitslose aus Ostdeutschland, Männer, jüngere Arbeitnehmer sowie Personen, die im letzten bzw. in den letzten 5 Jahren schon als Zeitarbeiter tätig waren, häufiger in ein neues Zeitarbeitsverhältnis ein. Die Studie liefert zwar Belege dafür, dass die Aufnahme einer Zeitarbeit die Wahrscheinlichkeit, die Erwerbslosigkeit nachhaltig zu beenden, sichtbar erhöht. So steigt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit zwei Jahre nach dem Ende des Leiharbeitsverhältnisses zwischen 17 % bis 24 %, jedoch sind diese Unterschiede vorrangig auf anhaltende oder neu aufgenommene Zeitarbeitstätigkeiten zurückzuführen. Die Wahrscheinlichkeit, eine Beschäftigung außerhalb der Arbeitnehmerüberlassung zu finden, wird weder positiv noch negativ durch die Aufnahme einer Zeitarbeitstätigkeit statistisch signifikant beeinflusst.

Die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme durch das ausleihende Unternehmen steigt mit der Betriebsgröße. Im Jahr 2008 stellen 18 % aller Zeitarbeit nutzenden Betriebe ehemalige Zeitarbeitskräfte ein. Dabei ist festzuhalten, dass 60 % aller Nutzerbetriebe von Zeitarbeit Neueinstellungen vorgenommen haben. 8 % der Betriebe mit bis zu 49 Mitarbeitern und 46 % der Betriebe mit mehr als 249 Mitarbeitern übernehmen im Jahr 2008 Zeitarbeitskräfte. Hochgerechnet für alle Nutzerbetriebe in Deutschland machen Einstellungen von ehemaligen im eigenen Betrieb eingesetzten Zeitarbeitern 12 % aller Einstellungen aus<sup>60</sup>. Ehemalige Zeitarbeiter werden überdurchschnittlich häufig in den Branchen Banken- und Versicherungsgewerbe

---

<sup>60</sup> Weitet man die Analyse auch auf Betriebe aus, die keine Zeitarbeiter beschäftigen, dann beträgt der Anteil der Einstellung ehemaliger Zeitarbeiter 5 % an allen Neueinstellungen (vgl. *Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2012a, S. 15).

(30 %), Verkehr und Nachrichtenübermittlung (33 %), Investitions- und Gebrauchsgüter (27 %), Produktionsgüter (30 %), Nahrungs- und Genussmittelherstellung (27 %) sowie Bergbau, Energie- und Wasserversorgung (23 %) eingestellt. Die Analyse weiterer Unterschiede zwischen Nutzerbetrieben mit und ohne Übernahme ehemaliger Zeitarbeitskräfte (z. B. Region, Bruttolohnsumme, Wettbewerbsdruck, Existenz eines Betriebsrats, Neueinstellung) bestätigt lediglich signifikante Effekte für die Neueinstellungen. Eine genaue Quantifizierung des Klebeeffekts respektive Übernahmeeffekts<sup>61</sup> ist aufgrund der aktuellen Datenlage mit großen Ungenauigkeiten verbunden. Mit ungefähr 7 % rangiert er jedoch deutlich unter den öffentlich diskutierten 30 % (vgl. *Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2012a, S. 9 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, für Unternehmen stellt Leiharbeit ein sehr effizientes Mittel zur flexiblen Anpassung des Personalbedarfs dar, während es für den Arbeitnehmer nicht nur mit einem hohen Entlassungsrisiko sowie Einkommenseinbußen verbunden ist, sondern auch die Gefahr besteht, dauerhaft in der Branche der Arbeitnehmerüberlassung zu verbleiben. Kritisch ist ebenfalls zu beurteilen, dass Leiharbeit zwar, wie intendiert, der wachsenden Zahl von Arbeitslosen teilweise entgegenwirkt, der Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis außerhalb der Arbeitnehmerüberlassung jedoch nur einem geringen Anteil vormals Arbeitsloser gelingt. Darüber hinaus zeigt der Effekt der Zeitarbeit auf die reguläre Beschäftigung einen statistisch hoch signifikanten Wert von -0,5. Die Schätzung des Substitutionseffekts ist zwar mit erheblichen Identifikations- und Messproblemen behaftet, dieser robuste Effekt verweise jedoch darauf, dass etwa die Hälfte des Beschäftigungsgewinns durch die Zeitarbeit mit der Verdrängung regulärer Beschäftigung erkaufte wird (vgl. *Jahn & Weber* 2013).

### **Veränderungen in den Qualifikationsstrukturen der Beschäftigungsformen**

In der folgenden Tabelle 2.7 werden die Veränderungen in den Qualifikationsstrukturen der einzelnen Beschäftigungsformen dargestellt. Die abhängig Beschäftigten mit niedrigem Bildungsstand (ISCED 0-2)<sup>62</sup> verzeichnen mit 15,3 % den größten Rückgang beim Anteil der

---

<sup>61</sup> Als Klebeffekt wird der nahtlose Übergang von der Zeitarbeit in eine reguläre Beschäftigung bezeichnet. Der Übernahmeeffekt berücksichtigt auch die Einstellung von Zeitarbeitern, deren betrieblicher Einsatz länger zurückliegt (vgl. *Crimmann* 2009).

<sup>62</sup> Im Anhang wird die Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu den ISCED-Stufen dargestellt.

Normalarbeitsverhältnisse zwischen 1996 (69,7 %) und 2010 (54,4 %). Die Erwerbstätigenquote erhöht sich für dieses Qualifikationsniveau in diesem Zeitraum insgesamt von 91 % auf 92,1 %. Die Zunahme des Anteils atypischer Beschäftigungsverhältnisse ist mit 16,3 % zwischen 1996 und 2010 doppelt so hoch, wie beim mittleren Bildungsstand (ISCED 3-4) und fast fünfmal so hoch wie bei den abhängig Beschäftigten mit hohem Bildungsstand (ISCED 5-6). Insbesondere die geringfügigen Beschäftigungsverhältnisse haben bei den niedrig Qualifizierten einen hohen Zuwachs erfahren von 6,6 % auf 17,5 %. Trotz dieses unübersehbaren Zuwachses hat die Teilzeitbeschäftigung, über alle Qualifikationsniveaus hinweg, die quantitativ höchste Bedeutung.

Bei Personen mit mittlerem Bildungsstand, die eine ähnlich hohe Erwerbsquote aufweisen wie Geringqualifizierte, ist der Anteil der Normalarbeitsverhältnisse von 77,4 % (1996) auf 67,8 % (2010) gesunken, bei einem gleichzeitigen Anstieg der atypischen Beschäftigungsverhältnisse von 14,5 % auf 23,3 %. Auch bei diesem Qualifikationsniveau ist der größte Zuwachs bei den geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen (Minijobs) zu verzeichnen.

Personen mit hohem Bildungsstand (ISCED 5-6) weisen eine insgesamt niedrigere Erwerbsquote auf (2010: 81,4 %). Der Anteil der Normalarbeitsverhältnisse sinkt zwischen 1996 und 2010 um 4,6 % auf 66,7 %. Atypische Beschäftigungsverhältnisse verzeichnen einen Anstieg in diesem Zeitraum um 3,4 % auf 14,8 %. Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse sind hier mit 2,3 % (2010) unterrepräsentiert. Ihr Anteil sinkt seit 2006 (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 199 ff.).



Tabelle 2.7: Erwerbstätige (ohne Personen in Bildung oder Ausbildung) im Alter von 15 bis 65 Jahren nach Art der Beschäftigung und Geschlecht (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, Tabelle A2-8web)

Jahr	Erwerbs- tätige insgesamt <sup>1)</sup>	Darunter Abhängig Beschäftigte													
		Zusammen		Davon											
				In einem Nor- mal- arbeitsverhältnis		Atypisch Beschäftigte									
						Zusammen		Darunter							
	Befristet Beschäftigte		Teilzeitbeschäftigte		Geringfügig Beschäftigte			Arbeitsvertrag mit Zeitarbeits- vermittlungsfirma							
in Tsd.		in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	
Insgesamt <sup>2)</sup>															
Zusammen															
1996	33.034	29.523	89,4	24.663	74,7	4.861	14,7	1.770	5,4	3.190	9,7	1.099	3,3	–	–
2000	33.311	29.643	89,0	23.766	71,3	5.878	17,6	2.130	6,4	3.944	11,8	1.749	5,2	–	–
2002	33.227	29.463	88,7	23.535	70,8	5.929	17,8	1.931	5,8	4.221	12,7	1.852	5,6	–	–
2004	32.373	28.438	87,8	22.351	69,0	6.086	18,8	1.953	6,0	4.391	13,6	1.979	6,1	–	–
2006	33.720	29.582	87,7	22.118	65,6	7.463	22,1	2.619	7,8	4.865	14,4	2.667	7,9	562	1,7
2008	34.734	30.650	88,2	22.918	66,0	7.731	22,3	2.731	7,9	4.903	14,1	2.578	7,4	636	1,8
2010	34.973	30.904	88,4	23.069	66,0	7.835	22,4	2.761	7,9	4.929	14,1	2.517	7,2	742	2,1
Niedriger Bildungsstand (ISCED 0-2)															
Zusammen															
1996	4.774	4.346	91,0	3.326	69,7	1.019	21,4	288	6,0	753	15,8	314	6,6	–	–
2000	4.387	4.020	91,6	2.857	65,1	1.163	26,5	356	8,1	842	19,2	464	10,6	–	–
2002	4.150	3.811	91,8	2.666	64,2	1.145	27,6	316	7,6	871	21,0	488	11,8	–	–
2004	3.744	3.415	91,2	2.336	62,4	1.079	28,8	276	7,4	841	22,5	486	13,0	–	–
2006	4.434	4.042	91,2	2.539	57,3	1.503	33,9	480	10,8	1.012	22,8	716	16,2	119	2,7
2008	3.965	3.635	91,7	2.207	55,6	1.428	36,0	455	11,5	965	24,3	674	17,0	124	3,1
2010	3.795	3.495	92,1	2.064	54,4	1.431	37,7	456	12,0	962	25,3	666	17,5	140	3,7
Mittlerer Bildungsstand (ISCED 3-4)															
Zusammen															
1996	18.958	17.438	92,0	14.683	77,4	2.755	14,5	899	4,7	1.891	10,0	642	3,4	–	–
2000	19.065	17.477	91,7	14.078	73,8	3.399	17,8	1.105	5,8	2.384	12,5	1.060	5,6	–	–
2002	19.538	17.823	91,2	14.309	73,2	3.514	18,0	1.008	5,2	2.614	13,4	1.134	5,8	–	–
2004	18.521	16.767	90,5	13.179	71,2	3.587	19,4	1.027	5,5	2.685	14,5	1.229	6,6	–	–
2006	20.244	18.236	90,1	13.636	67,4	4.600	22,7	1.446	7,1	3.128	15,5	1.706	8,4	381	1,9
2008	21.040	19.090	90,7	14.219	67,6	4.872	23,2	1.553	7,4	3.194	15,2	1.650	7,8	442	2,1
2010	20.962	19.088	91,1	14.202	67,8	4.886	23,3	1.551	7,4	3.196	15,2	1.615	7,7	506	2,4
Hoher Bildungsstand (ISCED 5-6)															
Zusammen															
1996	8.031	6.642	82,7	5.726	71,3	917	11,4	520	6,5	440	5,5	108	1,3	–	–
2000	8.550	7.020	82,1	5.930	69,4	1.090	12,7	588	6,9	568	6,6	159	1,9	–	–
2002	8.584	7.015	81,7	5.913	68,9	1.102	12,8	547	6,4	622	7,3	180	2,1	–	–
2004	8.772	7.111	81,1	5.944	67,8	1.167	13,3	561	6,4	686	7,8	198	2,3	–	–
2006	9.038	7.301	80,8	5.942	65,7	1.359	15,0	692	7,7	724	8,0	244	2,7	62	0,7
2008	9.633	7.841	81,4	6.433	66,8	1.408	14,6	715	7,4	731	7,6	244	2,5	70	0,7
2010	10.163	8.274	81,4	6.774	66,7	1.500	14,8	748	7,4	759	7,5	231	2,3	96	0,9

1) Ohne Zeit- und Berufssoldat(en/innen) sowie Grundwehr- und Zivildienstleistende, ohne Personen in Bildung oder Ausbildung, Alter von 15 bis 64 Jahren

2) Insgesamt einschließlich Personen, die keine Angaben zum höchsten allgemeinbildenden/beruflichen Abschluss gemacht haben

Zwar wird der Einstieg in ein Normalarbeitsverhältnis durch ein hohes Bildungsniveau begünstigt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 199 ff.). Eine Analyse der Verteilung der Bildungsabschlüsse belegt jedoch, das Risiko eine atypische Beschäftigung auszuüben, reduziert sich nicht mit wachsendem Bildungsgrad. Gering als auch hoch qualifizierte Personen zwischen 18 und 30 Jahren sind relativ häufig atypisch beschäftigt. Wobei die verschiedenen Bildungsgrade bei den jeweiligen Formen atypischer Beschäftigung unterschiedlich stark vertreten sind und sich die verschiedenen Formen unterschiedlich stark auf die Teilhabe am und außerhalb des Erwerbslebens auswirken (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 330 ff.). Bei Personen mit Fachschul- und Hochschulabschluss übertreffen die Werte für befristete Vollzeit, Teilzeit und geringfügige Beschäftigung zusammen die der Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen. Grund dafür könnte die Praxis der befristeten Einstellung vor allem von Akademikern im öffentlichen Dienst sowie der Beschäftigung unterhalb des Qualifikationsniveaus z. B. nach Erziehungszeiten sein (vgl. *Keller et al.* 2012, S. 8).

In Tabelle 2.8 werden die verschiedenen Beschäftigungsformen anhand der analysierten Merkmale gegenübergestellt. Dabei wird deutlich; atypische Beschäftigung fassen verschiedene Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen und unterschiedlichen Erwerbsbedingungen zusammen (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 335 ff.).

Alle atypischen Beschäftigungsformen haben, im Gegensatz zum Normalarbeitsverhältnis, in den letzten Jahren quantitativ an Bedeutung gewonnen. Teilzeitbeschäftigung und geringfügige Beschäftigungsverhältnisse sind Frauendomänen – in der Leiharbeit sind vorwiegend Männer tätig. Atypische Beschäftigungsverhältnisse treffen alle Qualifikationsniveaus, jedoch treten zwischen den verschiedenen Beschäftigungsformen erhebliche Unterschiede auf, zudem wird mit zunehmendem Qualifikationsniveau der Einstieg in ein Normalarbeitsverhältnis begünstigt. Betrachtet man die Verteilung der atypischen Beschäftigungsverhältnisse auf die Berufsgruppen, so sind geringfügig Beschäftigte vor allem im Dienstleistungsbereich tätig, Zeitarbeiter vor allem in den Handwerksberufen und bei den sogenannten Hilfskräften, befristet Beschäftigte vor allem in den sozialen Dienstleistungen sowie unternehmensorientierten, wissenschaftlichen und freiberuflichen Dienstleistungen.

Tabelle 2.8: Merkmale atypischer Beschäftigungsformen im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis (In Anlehnung an GIESECKE & WOTSCHAK 2009, S.3/FROMM & BARTELHEIMER 2012, S. 330 ff./KELLER et al. 2012)

Beschäftigungsform	Normalarbeitsverhältnis	Teilzeitbeschäftigung	Befristete Beschäftigung	Geringfügige Beschäftigung	Zeitarbeit
Quantitative Bedeutung					
1996	74,7 %	9,7 %	5,4 %	3,3 %	
2010	66,0 %	14,1 %	7,9 %	7,2 %	2,1 %
Alter (2011)	mittlere Altersgruppe	mittlere Altersgruppe	jüngere Arbeitnehmer	jüngere und ältere Arbeitnehmer	jüngere Arbeitnehmer
Geschlecht (2011)	Männer 59,4 % Frauen 40,6 %	Männer 14 % Frauen 86 %	Männer 51,8 % Frauen 48,2 %	Männer 22,3 % Frauen 77,7 %	Männer 66,7 % Frauen 33,3 %
Qualifikation	mittleres Qualifikationsniveau	Anteil steigt mit sinkender Qualifikation	gering, aber auch hoch qualifizierte	mittleres Qualifikationsniveau	gering qualifizierte
Wirtschaftsabschnitte	Verarbeitendes Gewerbe; Öffentliche Verwaltung; Gesundheits- und Sozialwesen	Gesundheitswesen, Erziehung und Unterricht, Handel	Erziehung und Unterricht, Gesundheitswesen, Gastgewerbe	Nahrungs- und Genussmittel; Gastgewerbe; Handel	Verarbeitendes Gewerbe, zunehmend sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Auswirkungen die Ausübung der verschiedenen atypischen Beschäftigungsformen auf den Erwerbsverlauf haben. BREHMER & SEIFERT (2007) haben eine empirische Analyse zum Ausmaß der Prekarität atypischer Beschäftigungsformen durchgeführt. Dabei haben sie das Einkommen, die Beschäftigungsstabilität und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit als Dimensionen der Prekarität analysiert. Die Gefahr der Einkommensprekarität, d. h., ein Einkommen unterhalb der Mindestlohngrenze<sup>63</sup> zu erhalten, betrifft alle atypischen Beschäftigungsformen, wobei die Risiken zwischen den verschiedenen Formen variieren. Das höchste Risiko besteht bei den geringfügig Beschäftigten (11,5-mal höheres Risiko als bei Vollzeitbeschäftigten), gefolgt von den Leiharbeitern (7,5-mal so hoch). Befristet Vollzeitbeschäftigte und befristet Teilzeitbeschäftigte weisen im Vergleich zur Voll-

<sup>63</sup> Als Mindestlohngrenze wird ein Lohn bezeichnet, der weniger als zwei Drittel des Medianstundenlohns der abhängig Beschäftigten beträgt.

zeitbeschäftigung ein etwa 3-mal höheres Risiko auf, ein Einkommen unterhalb der Mindestlohnschwelle zu erhalten. Die Wahrscheinlichkeit, einen Prekaritätslohn zu erhalten, sinkt mit steigendem Ausbildungsniveau, der in Jahren gemessenen Bildungszeit, der Beschäftigungsdauer sowie mit steigendem Alter. Für Frauen ist das Risiko 4-mal größer als für Männer. Auch andere Analysen zu den Einkommensverhältnissen von atypisch Beschäftigten zeigen, nur 70 % der atypisch Beschäftigten geben im Jahr 2007 ihr Erwerbseinkommen als primäre Einkommensquelle an. Die verbleibenden 30 % beziehen Arbeitslosengeld II oder erhalten private Unterstützungsleistungen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. 7,1 % der atypisch Beschäftigten bestreiten mit dem Arbeitslosengeld II hauptsächlich ihren Lebensunterhalt. Berücksichtigt man den Haushaltszusammenhang, so zeigt sich, dass Alleinerziehende in atypischen Beschäftigungsformen erheblichen materiellen Teilhabearisiken ausgesetzt sind, während in anderen Haushaltskonstellationen die finanziellen Risiken geschlechtsspezifisch kompensiert werden können (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 338 ff.).

Die Beschäftigungsstabilität ist insbesondere bei befristeten Beschäftigungsverhältnissen sowie bei Leiharbeitern gering. Unbefristet geringfügig Beschäftigte sowie unbefristet Teilzeitbeschäftigte haben im Vergleich zu Beschäftigten in einem Normalarbeitsverhältnis sogar eine höhere Chance, beschäftigt zu bleiben. Die Daten der Weiterbildungspartizipation verweisen insbesondere bei geringfügig Beschäftigten und Leiharbeitern auf ein höheres Risiko, nicht in Weiterbildung einbezogen zu werden. Bei unbefristet geringfügig Beschäftigten ist dieses Risiko um 2,82, bei befristet geringfügig Beschäftigten um 5,81 und bei Leiharbeitern um 1,63 höher, als bei regulär Beschäftigten. Eine höhere Qualifikation sowie die Betriebsgröße wirken sich positiv auf die Weiterbildungsteilnahme aus. BREHMER & SEIFERT (2007) stellen zusammenfassend fest; atypische Beschäftigungsformen weisen höhere Prekaritätsrisiken auf, diese variieren jedoch erheblich zwischen den verschiedenen Formen. Bei befristet Beschäftigten sowie Leiharbeitern kumulierten die analysierten Prekaritätsrisiken. Jedoch könne nicht per se bei allen atypischen Beschäftigungsverhältnissen von prekären Beschäftigungsverhältnissen gesprochen werden, wie auch nicht ausgeschlossen werden könne, dass Normalarbeitsverhältnisse keine Prekaritätsrisiken aufweisen.

Wie wird sich die Situation der Erwerbstätigen zukünftig angesichts des demografischen Wandels sowie des zu erwartenden Qualifikationsbedarfs darstellen? In der 2. Modellrechnung der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektion wird für das Jahr 2030, rein quantitativ betrachtet, eine Übereinstimmung des Arbeitskräfteangebots mit der

Nachfrage projiziert, dabei werden in einigen Bereichen bereits massive Arbeitskräfteengpässe herrschen. Der Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsausbildung (ISCED 1, 2, 3a) soll leicht sinken. Da das Angebot langsamer zurückgehen wird, führt dies zu einer leichten Erhöhung des Überangebots. Der prognostizierte Fachkräfteengpass auf der mittleren Fachkräfteebene lässt insbesondere die Neuzugänge und jüngeren Erwerbspersonen für Interventionen bzw. Nachqualifizierung für die mittlere Fachkräfteebene interessant erscheinen. Denn das Angebot für die mittlere Fachkräfteebene, d. h. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (ISCED 3b, 4), wird erheblich sinken und im Jahr 2030, dem Ende des Projektionszeitraums, den Bedarf nicht mehr decken. Im Hinblick auf bestimmte Fachrichtungen jedoch wird schon vorher ein erheblicher Engpass erwartet. Im tertiären Bereich werden Angebot und Bedarf weiterhin steigen, beide liegen bereits eng beieinander. Bei den Hochschulabsolventen (ISCED 5a, 6) wird sich der Bedarf je zur Hälfte aus dem durch den wirtschaftlichen Strukturwandel bedingten Neubedarf sowie dem Ersatzbedarf zusammensetzen. Da das Angebot schneller als die Nachfrage wächst, werden Anpassungs- und Ausgleichsprozesse im mittleren Qualifikationsbereich, hierbei vor allem bei den Bachelorabschlüssen, erwartet (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung 2012b/Maier et al. 2012*).

Die Bilanzierung des Fachkräftebedarfs nach Berufsfeldern zeigt einen Angebotsüberhang bis 2030 für die Berufsfelder Maschinen und Anlagen steuernde und wartende Berufe, Büro-, und kaufmännische Dienstleistungsberufe sowie Rechts-, Management- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe. In die Gruppe der „ausgeglichenen Situation bis 2030“ werden Berufsfelder eingeordnet, in denen rein rechnerisch das Angebot den Bedarf deckt. Innerhalb der Berufsfelder kann es jedoch dabei zu abweichenden Entwicklungen kommen. Zu dieser Gruppe gehören rohstoffgewinnende Berufe, Verkehrs-, Lager-, Transport-, Sicherheits- und Wachberufe, technisch-naturwissenschaftliche Berufe und lehrende Berufe. Ein Arbeitskräfteengpass wird in den Berufsfeldern be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe, Berufe im Warenhandel und Vertrieb, Gastronomie- und Reinigungsberufe, medien-, geistes- und sozialwissenschaftliche Berufe, künstlerische Berufe sowie Gesundheits- und Sozialberufe und Körperpflege prognostiziert. Die zweite Modellrechnung (Basisjahr 2010) hat somit die erste Modellrechnung (Basisjahr 2005 bzw. 2006) weitgehend bestätigt. Die Engpässe bei den akademischen Berufen sowie bei Berufen mit hohen eigenen Ausbildungsanteilen werden nicht so gravierend sein, wie die erste Modellrechnung impliziert hat. Jedoch werden insbesondere bei den Gesundheitsberufen hohe Arbeitsmarktspannungen erwartet (vgl. *ebenda*).

Welche Auswirkungen wird diese Entwicklung auf die Integrationsleistung des Beschäftigungssystems haben? Das weitere Absinken des Bedarfs an Arbeitskräften ohne Berufsausbildung kann die Exklusionsrisiken dieses Personenkreises weiter erhöhen. Inwieweit die Unternehmen bereit sind, gering Qualifizierte für den absehbaren Mangel an Arbeitskräften mit mittlerem Qualifikationsniveau entsprechend zu qualifizieren, wird von der Intensität des Engpasses abhängen. Der Arbeitskräfteengpass in den Branchen Warenhandel und Vertrieb, Gastronomie sowie in den Gesundheits- und Sozialberufen kann zu einer Stärkung der Position der Arbeitnehmer in diesen Branchen führen und zu einem Rückgang unfreiwillig ausgeübter atypischer Beschäftigungsverhältnisse.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, atypische Beschäftigungsformen stellen ein Konglomerat dar, das einen Einstieg in den Prozess der Exklusion vom lebenslangen Lernen bedeuten könnte. Prekäre Beschäftigungen, die sich durch ein geringes Einkommen, eine geringe Beschäftigungsstabilität sowie eine geringe Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme auszeichnen, wie *BREHMER & SEIFERT* (2007) dies operationalisiert haben, bedeuten dagegen den Durchstieg in die Exklusion. Durchstieg in dem Sinne, dass die kontinuierlichenden Mechanismen bzw. Änderungsresistenzen derart stark ausgeprägt sind, dass es nicht mehr in der Handlungsmacht des Individuums liegt, den Prozess der Exklusion, im Sinne der Abnahme der wechselseitigen Abhängigkeit zulasten des Arbeitnehmers (vgl. *Kronauer* 2010d) aufzuhalten.

### **Integration von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss**

Der Einfluss des Ausbildungsniveaus auf die Integration in das Beschäftigungssystem ist in den bisher dargestellten Studien unübersehbar. Wie gestaltet sich jedoch die Situation von Personen ohne Berufsabschluss? Im Jahr 2007 ermittelt der Mikrozensus in Deutschland 5,3 Mio. Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss. Seit Beginn der 1980er Jahre ist bei den beruflich nicht qualifizierten Personen ein überdurchschnittlicher Anstieg der Arbeitslosenquote zu verzeichnen. Zum Vergleich, im Jahr 2009 rangierte die Arbeitslosenquote bei ungelernten Erwerbsfähigen bei 21,9 %, bei Erwerbsfähigen mit abgeschlossener Berufsausbildung bei 6,6 %. Dabei können 83 % der ungelernten Erwerbspersonen einen allgemeinbildenden Schulabschluss vorweisen. 71,8 % verfügen über einen Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss und 11,5 % über eine Studienberechtigung. Die Schulabschlüsse der Erwerbspersonen mit und ohne Berufsausbildung unterscheiden sich nur geringfügig beim Anteil der Personen mit einem Schulabschluss unterhalb einer Studienberechtigung (68 % bzw. 72 %). Un-

übersehbare Unterschiede finden sich jedoch bei Personen ohne Schulabschluss. Unter den beruflich Qualifizierten können nur 0,4 % keinen Schulabschluss vorweisen, bei den Ungelernten sind dies 16 %. Studienberechtigte sind dagegen bei den Ungelernten mit 11,5 % deutlich seltener vertreten als bei den beruflich Qualifizierten (32,3 %) (vgl. *Braun et al.* 2012).

54 % der nicht beruflich Qualifizierten sind im Jahr 2007 erwerbstätig. Tabelle 2.9 gibt Aufschluss über die Erwerbstätigenquote differenziert nach dem Vorliegen eines beruflichen Abschlusses. Die Wahrscheinlichkeit, ohne beruflichen Abschluss erwerbstätig zu sein, erhöht sich mit einem höherwertigen Schulabschluss (63,1 % bei den Studienberechtigten gegenüber 44,1 % bei den Personen ohne Schulabschluss). Die Erwerbstätigenquote steigt insbesondere bei Personen mit Haupt- oder Realschulabschluss, wenn eine Berufsausbildung absolviert wurde. Mit beruflichem Abschluss liegt die Quote bei 75,7 %, ohne beruflichen Abschluss bei 55,5 %. Liegt kein Schulabschluss vor, so sind die Unterschiede zwischen der Erwerbstätigenquote mit und ohne berufliche Ausbildung geringer (50,6 % gegenüber 44,1 %) (vgl. ebenda).

Tabelle 2.9: Erwerbstätigenquote\* 2007 differenziert nach dem Vorliegen eines beruflichen Abschlusses in % (BRAUN et al. 2012, S. 2)

		insgesamt		männlich		weiblich	
		alle	20–34	alle	20–34	alle	20–34
ohne beruflichen Abschluss	Haupt-/Realschulabschluss	55,5	54,4	65,7	65,9	48,8	43,2
	Studienberechtigung	63,1	55,4	70,4	61,2	55,4	49,3
	ohne Schulabschluss	44,1	42,3	55,2	55,4	34,4	29,5
Insgesamt		54,2	52,3	64,2	63,1	46,9	41,8
mit beruflichem Abschluss	Haupt-/Realschulabschluss	75,7	81,4	81,3	87,0	69,8	75,0
	Studienberechtigung	78,8	70,0	82,2	70,4	75,0	69,5
	ohne Schulabschluss	50,6	42,6	56,8	51,3	41,4	28,3
Insgesamt		76,7	76,1	81,5	79,9	71,4	72,2

\*Anteil der Erwerbstätigen – bezogen auf das jeweilige Erwerbspersonenpotenzial

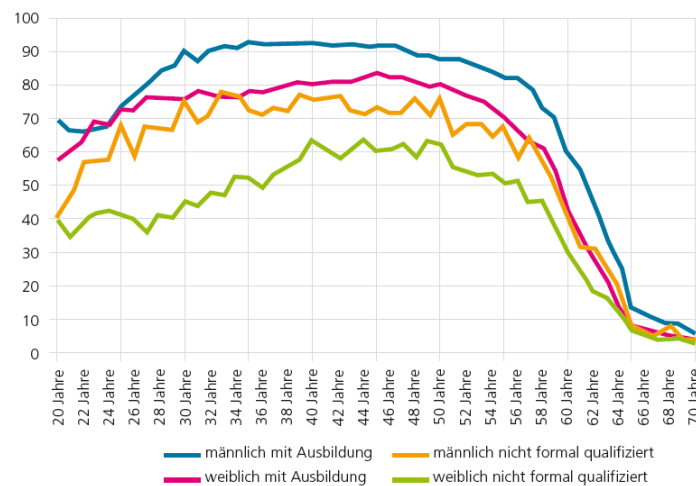
Eine Studie von *FUNKE et al.* (2010, S. 16 ff.) für junge Erwachsene in Westdeutschland verweist auf vergleichbare Probleme von Realschulabsolventen und Hauptschulabsolventen ohne Berufsabschluss bzgl. der Arbeitsmarktintegration. Ein fehlender Berufsabschluss ist besonders für junge Erwachsene unterhalb der Studienberechtigung mit einem hohen Risiko der Exklusion vom Arbeitsmarkt verbunden. Dessen ungeachtet wäre der Informationsgehalt der Analyse der Auswirkungen einer fehlenden Berufsausbildung auf die Erwerbstätigkeit von *BRAUN et al.* (2012) höher gewesen, wenn eine Unterscheidung zwischen Personen mit Haupt-

schulabschluss und Realschulabschluss vorgenommen worden wäre, anstatt sie einer Kategorie zuzuordnen. Wie in Abschnitt 2.2.1 ausgeführt wird, bestehen für Haupt- und Realschüler nicht nur unterschiedlich schwierige Zugänge in die Berufsausbildung, sie unterscheiden sich auch in der Wahl bzw. dem nachfragegesteuerten Zugang zu den verschiedenen Ausbildungsberufen.

Der Einstieg in eine Erwerbstätigkeit wird durch einen fehlenden beruflichen Abschluss maßgeblich erschwert. Wie gestaltet sich jedoch der Erwerbsverlauf einer Person ohne Berufsabschluss? Betrachtet man die alters- und qualifikationsbezogenen Erwerbstätigenquoten in Abbildung 2.17, so wird eine nachteilige Erwerbsentwicklung bei den Ungelernten deutlich. In jeder Altersgruppe liegt die Erwerbstätigenquote der Ungelernten unter der von ausgebildeten Personen. Bei Frauen sind die Unterschiede in den Erwerbstätigenquoten wesentlich stärker als bei Männern ausgeprägt. Im Alter von 30 Jahren ist knapp die Hälfte der Frauen ohne eine berufliche Ausbildung erwerbstätig. Mit beruflichem Abschluss sind es drei Viertel der Frauen. Erst nach der Erziehungszeit erreicht die Erwerbstätigenquote der Ungelernten 60 %, wobei die der gelernten Frauen 20 % höher liegt. Das Auf und Ab im Verlauf der Erwerbstätigenquote der Ungelernten deuten BRAUN et al. (2012) als Indiz für diskontinuierliche Erwerbsphasen und somit prekäre Erwerbsverläufe. Die Analyse der Art der Erwerbstätigkeit zeigt einen höheren Anteil von Selbstständigen bei den Ungelernten sowie einen höheren Anteil geringfügig Beschäftigter (17,7 % gegenüber 5,4 %). Die Differenzierung nach Wirtschaftszweigen belegt eine hohe Konzentration der nicht formal beruflich Qualifizierten auf wenige Wirtschaftszweige. Je geringer der allgemeinbildende Abschluss, desto stärker ist die Konzentration. Ungelernte, die keinen Schulabschluss vorweisen, sind vor allem im Bereich Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen tätig. Von diesem Personenkreis befindet sich die Hälfte aller Erwerbstätigen in nur acht Berufen, wie Reinigungsberufe, Lager- und Transportberufe sowie Berufe in der Gastronomie und im Gartenbau. Studienberechtigte finden sich dagegen auch in den Wirtschaftszweigen, die von qualifiziertem Personal und anspruchsvollen Aufgaben geprägt sind, wie Erziehung und Unterricht, Datenverarbeitung und Datenbanken, Kultur, Sport und Unterhaltung sowie dem Verlagsgewerbe. Bei Ihnen gehören auch Berufsordnungen wie Unternehmer, Geschäftsführer, Softwareentwickler und Publizisten zu den zehn am stärksten besetzten Berufsordnungen (vgl. Braun et al. 2012, S. 3 ff.).



Abbildung 2.17: Erwerbstätigenquote 2007 nach Geschlecht und Berufsabschluss in %  
(BRAUN et al. 2012, S. 3)



## Die Längsschnittperspektive

Die Darstellung der aktuellen Erwerbssituation erlaubt nur begrenzte Aussagen über individuelle Verläufe. Für die Analyse der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems sowie des Prozesscharakters der Exklusion stellt es sich als unerlässlich dar, die Erwerbsintegration über den gesamten Lebenslauf zu betrachten.

FROMM & BARTELHEIMER (2012) haben zur Analyse der individuellen Erwerbsteilhabe die Anteile der Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit in den beiden Beobachtungszeiträumen 2000/2001 und 2006/2007 miteinander verglichen<sup>64</sup>. Die Analyse des Übergangs zwischen den Zonen der Erwerbsteilhabe<sup>65</sup> zeigt: Für 72 % der Personen, die im ersten Beobachtungszeitraum ohne Beschäftigung sind, trifft dies auch im zweiten Beobachtungszeitraum zu. Umgekehrt sind 44 % der im Zeitraum 2006/2007 durchgängig nicht Erwerbstätigen auch im ersten Zeitraum nicht erwerbstätig. Wird nach Erwerbslosigkeit im ersten Beobachtungszeitraum im zweiten Zeitraum einer Erwerbstätigkeit nachgegangen, dann überwiegend im ge-

<sup>64</sup> Diese beiden Zeiträume werden gewählt, weil es sich jeweils um das Jahr eines Beschäftigungshöchststands sowie das jeweils vorangegangene Jahr handelt und die Jahre somit gut vergleichbar sind. Der Zweijahreszeitraum ermöglicht dabei eine grobe Unterscheidung hinsichtlich des Anspruchs auf verschiedene Sozialleistungen (vgl. Fromm & Bartelheimer 2012, S. 345).

<sup>65</sup> In der Studie werden 6 Zonen der Erwerbsteilhabe unterschieden: keine Erwerbsteilhabe, 1-5 Monate, 6-11 Monate, 12 bis 17 Monate, 18 bis 22 und 23 bis 24 Monate Erwerbsteilhabe. Als diskontinuierliche Erwerbstätigkeit wird hier eine Erwerbsteilhabe zwischen 1 bis 22 Monaten bezeichnet (vgl. Fromm & Bartelheimer 2012, S. 346).

samten Zeitraum. Knapp 82 % der im ersten Zeitraum durchgängig Beschäftigten sind dies auch im zweiten. Die Analyse des Status der im ersten Zeitraum diskontinuierliche Beschäftigten zeigt im zweiten Zeitraum vornehmlich zwei Zustände: kontinuierliche Erwerbstätigkeit oder keine Erwerbsbeteiligung. 43 % der Personen, die zwischen 2000 und 2001 1 bis 5 Monate erwerbstätig sind, weisen 2006/2007 keine Erwerbstätigkeit auf, dies trifft jedoch nur für 10,3 % der Personen zu, die im Zeitraum 2000/2001 18 bis 22 Monate beschäftigt sind.

*„Diskontinuierliche Erwerbstätigkeit bereitet also in vielen Fällen den vollständigen Rückzug oder Ausschluss aus der Erwerbstätigkeit vor. Dies gilt umso mehr, je geringer die Zeiten in Beschäftigung sind“* (Kursiv im Original; Anm. d. Verf.; Fromm & Bartelheimer 2012, S. 348).

Auch eine Korrelationsanalyse belegt, je höher die Erwerbsbeteiligung im ersten Zeitraum, desto höher ist sie auch im zweiten. Das Risiko, ohne Beschäftigung im zweiten Zeitraum zu bleiben, wird durch eine prekäre Erwerbsbeteiligung im ersten Zeitraum (0 oder 1 bis 5 Monate Erwerbstätigkeit) um das 45-Fache erhöht. Dieses Risiko nimmt mit steigendem Umfang der Erwerbstätigkeit im ersten Beobachtungszeitraum ab, ist jedoch für alle nicht durchgehend Beschäftigten um das 2,7-Fache höher als für durchgehend Beschäftigte. Die Analyse weiterer relevanter Einflussfaktoren verweist auf einen unübersehbaren Einfluss des Alters auf die Erwerbsbeteiligung sowie des Geschlechts und des Bildungsgrads. Die Dauer der Erwerbstätigkeit im ersten Beobachtungszeitraum bleibt jedoch die stärkste und stets signifikante Variable (vgl. ebenda, S. 348 ff.).

Für die Beurteilung der Integrationsleistung des Beschäftigungssystems ist auch die Durchlässigkeit der Zonen der Erwerbsbeteiligung relevant. Welche Faktoren beeinflussen den Übergang von marginaler Erwerbsbeteiligung in durchgängige Erwerbstätigkeit? Wieder hat die Dauer der Erwerbstätigkeit einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer durchgehenden Beschäftigung. Negativ wirken sich Zeiten der Arbeitslosigkeit aus. Dieser Effekt nimmt mit dem Alter zu. Das Qualifikationsniveau übt dagegen einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer durchgehenden Beschäftigung nachzugehen aus. Festzuhalten ist, die Durchlässigkeit zwischen den Zonen diskontinuierliche und stabilen Beschäftigung stellt sich als eher gering dar. Zudem bestimmt die vorangegangene (Nicht-) Erwerbstätigkeit stärker als jede andere Variable den Verbleib in dieser Zone (vgl. ebenda, S. 351 ff.).

FROMM & BARTELHEIMER (2012) beurteilen Erwerbsbeteiligung anhand der Dauer der Erwerbsbeteiligung. Die jeweils vorliegende Beschäftigungsform bleiben dabei unberücksichtigt.

*TSCHERSICH* et al. (2010) haben die Statusmobilität von atypisch Beschäftigten analysiert. Die multivariaten Analysen verweisen auf eingeschränkere Mobilitätschancen von atypisch Beschäftigten gegenüber nicht atypisch Beschäftigten. Atypische Beschäftigungsverhältnisse werden mit Ausnahme der Teilzeittätigkeit häufiger beendet als Normalarbeitsverhältnisse. Die Wiederaufnahme einer neuen Beschäftigung gelingt vormals regulär in einem Normalarbeitsverhältnis Tätigen schneller und die Rückkehrquote ist auch höher. Die Wahrscheinlichkeit, nach Beendigung einer atypischen Beschäftigung in ein Normalarbeitsverhältnis einzumünden, ist deutlich geringer als bei vorher regulär Beschäftigten. Diese Wahrscheinlichkeit differiert nach der Form der atypischen Beschäftigung. Sie ist besonders gering bei geringfügig Beschäftigten und befristet Beschäftigten. Für Leiharbeiter konnte kein statistischer Befund ermittelt werden. Die jeweils wirksamen Mobilitätsbarrieren konnten im Rahmen der Untersuchung jedoch nicht ermittelt werden.

Obwohl sich schon einige Stellungsparameter im Exklusionsbereich des Beschäftigungssystems herauskristallisiert haben, kann die zentrale Vermittlungsinstanz der Exklusion Arbeitsmarkt noch nicht abschließend beurteilt werden, da *BARTELHEIMER* (2011) zufolge zusätzliche Analysen der Arbeitsverhältnisse auf der Mikrosystemebene notwendig seien. Erste Hinweise liefert eine Studie von *FUCHS* (2012) zum Thema „Qualität der Arbeit“. Im Rahmen ihrer Analyse kommt sie u. a. zu dem Ergebnis; eine Tätigkeit in der Arbeitnehmerüberlassung verdoppelt die Wahrscheinlichkeit eine Beschäftigung als belastend und ressourcenarm zu empfinden. Eine fehlende berufliche Qualifikation erhöht die Wahrscheinlichkeit der negativen Einschätzung der Arbeitsqualität zusätzlich. Beschäftigte mit mittlerem Qualifikationsniveau beurteilen ihre Arbeitsqualität schlechter als Beschäftigte mit Hochschulabschluss. Für befristet Beschäftigte, Frauen, Beschäftigte in der Privatwirtschaft besteht ebenfalls ein geringfügig erhöhtes Risiko schlechter Arbeitsbedingungen. Die Existenz eines Betriebsrats, eine geringe Unternehmensgröße und die Tätigkeit in der Branche der unternehmensnahen Dienstleistungen verringern dagegen die Wahrscheinlichkeit einer negativ empfundenen Arbeitssituation. Diese Ergebnisse implizieren, für gering Qualifizierte, befristet Beschäftigte und insbesondere Leiharbeiter sind die von *BARTELHEIMER* (2011) formulierten Anforderungen an die Arbeitsverhältnisse zum Erhalt und der Weiterentwicklung der Fähigkeiten und die Persönlichkeit der Arbeitenden sowie Möglichkeiten für Selbstverwirklichung nur bedingt gegeben.

## Zwischenfazit

Die *Querschnittbetrachtung* der Erwerbsbeteiligung liefert verschiedene Hinweise dafür, dass atypische Beschäftigungsverhältnisse nicht per se mit unsicherer Erwerbsbeteiligung bzw. Prekarität gleichgesetzt werden können. Unübersehbar jedoch ist, atypische Beschäftigungsverhältnisse sind mit vergleichsweise größeren Risiken, wie Einkommensprekarität, geringer Statusmobilität, aber auch einer geringeren Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation verbunden. Zudem werden sie häufig unfreiwillig ausgeübt. Betrachtet man die 4 Dimensionen Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungsstabilität, Einkommenssicherheit und Vereinbarkeitssicherheit, deren Realisierung materielle Sicherheit und eine gestaltbare Lebensführung gewährleisten soll (vgl. *Bartelheimer* 2011), so zeigt sich, dass die 4 atypischen Beschäftigungsverhältnisse in je verschiedenen Dimensionen negative Werte aufweisen. Befristete Beschäftigungsverhältnisse werden z. B. von 46,2 % (2011) der Beschäftigten unfreiwillig ausgeübt und 60 % der Befristungen haben eine Laufzeit von bis zu einem Jahr. Dies zeugt von einer gering ausgeprägten Arbeitsplatz- und Beschäftigungsstabilität. Auch die Leiharbeit weist eine geringe Beschäftigungsstabilität auf. Die Einkommenssicherheit ist bei allen atypischen Beschäftigungsformen geringer als beim Normalarbeitsverhältnis, insbesondere jedoch bei den geringfügig Beschäftigten und Leiharbeitern. Teilzeitarbeit wird als Beschäftigungsform mit hoher Vereinbarkeitssicherheit gelobt. 54 % der Frauen, die eine solche Tätigkeit aufgrund familiärer Verpflichtungen ausüben, bestätigen dieses Bild. Jedoch üben 24 % der Männer und 14 % der Frauen diese Tätigkeit unfreiwillig aus, da sie u. a. mit Einkommenseinbußen verbunden ist. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Integrationsleistung des Beschäftigungssystems entsprechend der jeweils ausgeübten Beschäftigungsform variiert. Um die Erwerbsteilhabe beurteilen zu können, sollte jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Unsicherheit in der Lebensführung über die Zeit entwickelt (vgl. *Bartelheimer* 2011, S. 387). Eine als Schüler oder Student ausgeübte geringfügige Beschäftigung hat einen geringeren Einfluss auf die Erwerbsbiografie als die Ausübung einer Leiharbeit, die, wie verschiedene Studien belegen, der Beginn einer Leiharbeits„karriere“ sein kann.

Bei der Beurteilung des Einflusses der Erwerbsarbeit auf materielle Teilhabe und gestaltbare Lebensführung reicht jedoch die isolierte Betrachtung der Erwerbsarbeit nicht aus. Wie verschiedene Studien belegen (vgl. z. B. *Klenner et al.* 2011; *Fromm & Bartelheimer* 2012) können prekäre Erwerbsverhältnisse in den Lebenszusammenhang diffundieren, der Lebenszusammenhang kann aber auch kompensatorische Wirkungen entfalten. Insofern prägt

die Lebenssituation der Beschäftigten die Arbeitspräferenzen und in der Folge die subjektive Wahrnehmung und Wirkung des Beschäftigungsverhältnisses als einschränkend oder ermöglichend im Hinblick auf die berufliche Entwicklung und gesamte Lebensführung. Der Einfluss der Lebenssituation auf die ausgeübte respektive gesuchte Beschäftigung wird dabei durch die Lebenslaufdynamiken und sozialen Beziehungen in doppelter Weise vermittelt: einerseits durch die Abstimmung mit anderen Lebensbereichen, andererseits durch die Abstimmung mit anderen Personen (vgl. *Kronauer & Linne*. 2005, S. 231 ff.). Eine abschließende Beurteilung der Vermittlungsinstanz Erwerbsarbeit bedarf daher der Analyse der beiden weiteren zentralen Vermittlungsinstanzen Wohlfahrtsstaat sowie soziale Nahbeziehungen. Unübersehbar wird bereits jetzt, dass Exklusionsrisiken ungleich verteilt sind (vgl. *Kronauer* 2008, S. 149).

Die *Längsschnittbetrachtung* hat die geringe Durchlässigkeit der Zonen der Erwerbsbeteiligung sowie die problematischen Wirkungen diskontinuierlicher Erwerbsverläufe sichtbar gemacht. Die Analyse der Erwerbsverläufe jedoch verweist auf den positiven Einfluss der Bildungsniveaus auf die Beschäftigungsstabilität. Zudem sinkt die Gefahr, einen Lohn unterhalb der Mindestlohnschwelle zu erhalten, mit steigendem Ausbildungsniveau und der in Jahren gemessenen Bildungszeit. Die Wahrscheinlichkeit eines nicht beruflich Qualifizierten, eine Erwerbstätigkeit auszuüben, steigt mit einem höherwertigen Schulabschluss. Die Integration in die Erwerbsarbeit wird demnach vom vorhandenen Bildungsniveau nachweisbar beeinflusst. Auch *BUCHHOLZ & BLOSSFELD* (2009) stellen bei der Analyse der Ergebnisse der beiden Forschungsprojekte GLOBALLIFE sowie flexCAREER<sup>66</sup> fest, dass sich die Grenzen zwischen Inklusion und Exklusion vom Arbeitsmarkt nicht nur verstärkt, sondern auch verschoben haben und sich zudem auf bestimmte Gruppen konzentrieren. Dabei werden die Merkmale des Bildungsniveaus und der Berufsklasse wichtiger sowie einflussreicher für den Schutz vor Erwerbsrisiken, wie eine geringe Beschäftigungsstabilität, und der Exklusion vom Arbeitsmarkt. Aber auch die Erwerbsphase und die strukturelle Position, in der sich der Beschäftigte befindet, gewinnen an Bedeutung. Flexibilität wird seitens der Arbeitgeber vor allem von den Arbeitnehmergruppen gefordert, die im Arbeitsprozess leicht ersetzbar sind, wie Geringqualifizierte, junge und unerfahrene Arbeitskräfte, aber auch Frauen. Bereits im Beschäftigungssystem Etablierte können sich vor der Flexibilisierung weitgehend schützen. *BUCHHOLZ & BLOSSFELD* (2009) zufolge zeichne sich insbesondere eine Verstärkung der bereits früher zu

---

<sup>66</sup> Ausführliche Informationen zu den beiden Forschungsprojekten siehe <http://oldsite.soziologie-blossfeld.de/globalife/> sowie <http://www.flexcareer.de/>.

beobachtenden Spaltung am Arbeitsmarkt in Insider, das bedeutet Personen mit hoher Erwerbstätigkeit und -stabilität, und Outsider ab.

Im Handbuch Arbeitsmarkt (2013) des IAB wird darauf hingewiesen, dass die Analyse der Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe allein nicht hinreichend sei, denn die Lebensqualität und Lebenszufriedenheit werde nicht ausschließlich über die Erwerbsarbeit bestimmt. Bei der Beurteilung der verschiedenen Beschäftigungsformen sei zu berücksichtigen,

„[...] dass die faktische Alternative zu prekärer Beschäftigung nicht nur reguläre Beschäftigung, sondern nicht selten Arbeitslosigkeit“ [sein kann]. [...] Eine zu starke Fokussierung auf „gute“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) Arbeit könnte den Zugang zum Arbeitsmarkt für Personen mit Vermittlungshemmnissen erschweren“ (Walwei et al. 2012, S. 148).

Angesichts der enormen Lohnunterschiede zwischen einem Normalarbeitsverhältnis und den atypischen Beschäftigungsformen stellt sich jedoch die Frage, wie sich die Ausübung einer solchen Beschäftigung auf spätere Zeiten der Arbeitslosigkeit auswirkt, da die Höhe des Arbeitslosengelds vom zuvor erhaltenen Arbeitsentgelt abhängig ist und die Zuordnung zum jeweiligen Rechtskreis von der vorhergehenden Beschäftigungsdauer bestimmt wird. Der folgende Abschnitt befasst sich mit dieser faktischen Alternative. Zunächst wird die historische Entwicklung der Arbeitsmarktpolitik dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine Analyse der von dieser faktischen Alternative betroffenen Personengruppen.

## **2.2.3 Die Integrationsleistung des Staats am Beispiel der Bundesagentur für Arbeit**

### **2.2.3.1 Historische Entwicklung der Bearbeitung der Arbeitslosigkeit**

Historischer Ausgangspunkt der heutigen Arbeitslosenversicherung ist die nach dem ersten Weltkrieg eingeführte Erwerbslosenfürsorge, die in den 1920er Jahren zu einer beitragsfinanzierten Versicherung ausgebaut wurde (vgl. Walwei 2009). Im Jahr 1927 tritt das „*Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung*“ (AVAVG) in Kraft. Es beinhaltet bereits aktive Arbeitsförderinstrumente, wie das Kurzarbeitergeld, Lohnkostenzuschüsse, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, eine Förderung der ganzjährigen Beschäftigung in der Bauwirtschaft sowie eine Überbrückungsbeihilfe zur Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften stehen der aktiven Arbeitsmarktpolitik und vor allem deren Finanzierung ablehnend gegenüber. Im *Arbeitsförderungsgesetz* (AFG) von 1969 werden die

Arbeitsförderungsinstrumente unverändert übernommen. Jedoch werden die Fördervoraussetzungen und Förderinstrumente verbessert. Zielsetzungen der umfangreichen Maßnahmen des AFG sind ein hoher Beschäftigungsstand sowie die Verbesserung der Beschäftigungsstruktur und Qualifikation der Erwerbstätigen zur Stimulierung des Wachstums der Wirtschaft. Dementsprechend sind Fortbildung und Umschulung die vorrangigen Mittel, mit der der Arbeitslosigkeit präventiv begegnet werden soll. Die Zahlung von Arbeitslosengeld und -hilfe wird nur als letztes Mittel gesehen. Die Reform spiegelt sich umgehend in der Ausgabenstruktur der Bundesanstalt für Arbeit wieder. Im Jahr 1971 sind die Ausgaben für berufliche Bildung fast doppelt so hoch wie die Ausgaben für das Arbeitslosengeld (vgl. *Oschmiansky & Ebach* 2009, S. 15 ff.). Die Arbeitsförderinstrumente des AFG sollen in Zeiten der Voll- oder sogar Überbeschäftigung die Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Die ökonomischen Veränderungen in den 1970er Jahren weisen der, unter der Prämisse der Vollbeschäftigung formulierten, Arbeitsmarktpolitik ihre Grenzen auf (vgl. *Schmid* 2009).

Im Jahr 1998 wird das AFG in das Sozialgesetzbuch als *SGB III* eingeordnet. Die Zielsetzung der Arbeitsförderung erfahren dabei gravierende Veränderungen. Der Arbeitsmarktausgleich rückt fortan in den Fokus und der aktiven Arbeitsmarktpolitik wird die Auflage erteilt, die Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen nicht zu gefährden. Eine wichtige Neuerung ist die Einführung sogenannter Eingliederungstitel. Im Eingliederungstitel sind die einem örtlichen Arbeitsamt zur Verfügung stehenden Mittel zusammengefasst, die es nach seinem Ermessen für die aktive Arbeitsförderung ausgeben kann. Mit diesem Instrument wird der Gestaltungsspielraum der Arbeitsämter enorm ausgeweitet. 10 % ihres Eingliederungstitels können die Arbeitsämter auch in neuartige Förderansätze und Modellversuche investieren (vgl. *Oschmiansky & Ebach* 2009). Im Jahr 2001 tritt dann das *Job-AQTIV-Gesetz* (AQTIV = Aktivieren, Qualifizieren, Trainieren, Investieren, Vermitteln) in Kraft. Es wird als Beginn des Übergangs von der aktiven zur aktivierenden Arbeitsmarktpolitik gedeutet, da zum einen der Aktivierungsbegriff im Titel enthalten ist, zum anderen in der Gesetzesbegründung das Aktivierungsbegriffspaar Fördern und Fordern festgeschrieben wird. Der Begriff Aktivierung impliziert, dass die Berechtigung zum Bezug wohlfahrtsstaatlicher Leistungen an Bedingungen, wie den Nachweis einer aktiven Arbeitssuche, der Teilnahme an qualifizierenden Maßnahmen oder der Annahme einer subventionierten Beschäftigung, geknüpft ist (vgl. ebenda). Aktivierende Arbeitsförderungsinstrumente sind im Job-AQTIV-Gesetz insbesondere die schriftliche Eingliederungsvereinbarung, eine frühzeitige Profilbildung sowie schärfere Sanktionsrege-

lungen. Des Weiteren wird die Möglichkeit eröffnet, Dritte mit der Vermittlung der Arbeitslosen zu beauftragen (vgl. *Oschmiansky & Ebach* 2009).

Die Umsetzung der Aktivierungsstrategie wird mit dem Umbau der Arbeitsverwaltung verbunden. Dieser Umbau wird mit dem Inkrafttreten der vier *Gesetze für moderne Dienstleistungen*, den sogenannten Hartz-Gesetzen zwischen 2002 und 2005, eingeleitet. Die Arbeitsverwaltung wird grundlegend umstrukturiert und soll zum modernen, kundenorientierten Dienstleister am Arbeitsmarkt umgebaut werden. Als größte Veränderung im Rahmen der Umsetzung der Hartz-Gesetze gilt die Aufhebung des traditionellen Nebeneinanders der Arbeitslosenhilfe und der Sozialhilfe durch die Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II). Mit dieser Verknüpfung werden zum 01.01.2005 die Instrumente des SGB III im Wesentlichen auf das SGB II übertragen (vgl. *ebenda*). Ergänzt werden die Leistungen durch persönliche Hilfen wie Kinderbetreuung, Schuldnerberatung, Suchtberatung und psychologische Betreuung. Im Unterschied zu den Leistungen des SGB III sind die Leistungen des SGB II streng nachrangig und bedürftigkeitsgeprüft, sodass man auch von einer Abschaffung der Arbeitslosenhilfe sprechen könnte. Bei Verstößen gegen getroffene Vereinbarungen oder Verpflichtungen greifen Sanktionen, die bis hin zum völligen Wegfall der Leistungen führen können. Die Grundannahmen, die in den Entscheidungsprozess und die Umsetzung der Hartz-Gesetze einfließen, lassen sich laut *BÄCKER et al.* (2011, S. 9 ff.) folgendermaßen zusammenfassen:

- Massenarbeitslosigkeit und dabei vor allem Langzeitarbeitslosigkeit sind die Folge unzureichender Aktivierung der Arbeitslosen. Die Ursachen der Arbeitslosigkeit werden nunmehr auf der Angebotsseite des Arbeitsmarkts verortet.
- Die Arbeitsumverteilung von Alt auf Jung führt nicht zu einer Verbesserung der Beschäftigungschancen der jungen Menschen, sondern lediglich zu hohen sozialen Kosten sowie dem Verlust von Beschäftigungs- und Erfahrungspotenzial.
- Beschäftigungswachstum ist zukünftig vorrangig in den arbeitsintensiven Dienstleistungsberufen zu erwarten. Das Beschäftigungswachstum wird jedoch von den hohen Löhnen blockiert. Um dieses Beschäftigungspotenzial nutzen zu können, ist es notwendig, die Löhne in diesem Bereich von der allgemeinen Lohnentwicklung abzukoppeln und eine Auffächerung der Löhne nach unten zu ermöglichen.
- Die Beschäftigungspolitik muss auf die rasche Integration in den ersten Arbeitsmarkt ausgerichtet werden. Nur eine Orientierung am ersten Arbeitsmarkt kann zu einer Verbesse-



rung der Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit beitragen.

- Die Beschäftigung gering Qualifizierter scheitert an zu hohen Löhnen, die der geringen Leistungsfähigkeit dieser Personengruppe nicht entsprechen. Die Schaffung eines Niedriglohnsektors verbessert die Chancen der Arbeitsmarktintegration.
- Das Niveau der sozialen Absicherung im Falle der Arbeitslosigkeit darf nicht beschäftigungshemmend wirken.
- Der Förderung durch die Arbeitsagentur müssen nachweisbare Bemühungen des Arbeitslosen zur Verbesserung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit sowie die nachweisbare Eigeninitiative bei der Suche eines neuen Arbeitsplatzes gegenüberstehen.
- (Langzeit-)Arbeitslosigkeit führt u. a. zu einer Schädigung des Selbstbewusstseins sowie einer Entwertung der Qualifikationen. Diese sich im Zeitverlauf verstärkenden negativen Auswirkungen haben zu einer Orientierung weg vom Ziel der „Vermeidung unterwertiger Arbeit“ im SGB II hin zu einer Vermittlung in Jobs geführt.
- Das Angebot der arbeitsmarktpolitischen Dienstleister soll einfach und transparent sein. Dies soll durch die Schaffung einer einheitlichen Anlaufstelle realisiert werden.
- Die Vermittlung in flexible Beschäftigungsformen soll intensiviert werden, um den Unternehmen eine Anpassung an die sich verändernden Produkt- und Produktionskonzepte zu ermöglichen.

Die Grundannahmen vermitteln eine doppelte Botschaft. Einerseits zielen sie auf eine Verbesserung der Vermittlung der Arbeitslosen (Fördern), andererseits soll der ökonomische Druck mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit erhöht werden (Fordern). Die (fehlende) Balance von Fördern und Fordern sowie die mangelnde Nachhaltigkeit der arbeitsmarktpolitischen Instrumente werden seit Einführung der Hartz-Gesetze kontrovers diskutiert (vgl. *Bäcker et al.* 2011, S. 15 f.). Insbesondere die Abkehr von der makroökonomischen Bearbeitung der Arbeitslosigkeit durch aktive Arbeitspolitik hin zu einer mikroökonomisch begründeten aktivierenden Arbeitsmarktpolitik wird intensiv kritisiert.

„Arbeitslosigkeit erscheint als individuelle, häufig selbst verschuldete Notlage, die gerade nicht dem Beschäftigungssystem inhärent ist“ (*Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 353).

*BUDE & WILLISCH* (2006, S. 11) sprechen angesichts der Veränderungen von einer „neuen Programmatik des Wohlfahrtsstaates“. War vorher der Statuserhalt das erklärte Ziel, so sei es jetzt die Exklusionsvermeidung. Die sozialstaatlichen Hilfen und Versorgungsleistungen im

Fälle von Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfähigkeit durch Krankheit und beim Austritt aus dem Erwerbsleben sollen nicht mehr den vorher erarbeiteten Status garantieren, sondern den totalen sozialen Absturz verhindern, den Wiedereintritt in das Erwerbsleben ebnen und „die Wiederherstellung einer selbstverantworteten Lebensführung ermöglichen“ (ebenda, S. 12). Diese neue Programmatik gehe mit einem veränderten Verständnis der Rolle des Markts, des Begriffs von Arbeit, des Arrangements von Institutionen sowie der Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit einher (vgl. ebenda, S. 11 f.).

Zentrales Ziel des Sozialstaats sei nunmehr die „Befähigung zum aktiven Marktverhalten“ (ebenda, S. 12) bei den Personen, die darauf angewiesen sind, mit der Dynamik der wettbewerbsbewegten Arbeitsmärkte mithalten zu müssen. Die Mobilisierung des Arbeitsvermögens des Einzelnen und insbesondere der Älteren stehe im Fokus der Arbeitsmarktpolitik. Gefordert werde lebenslange Flexibilität und Plastizität, sonst drohe der Verlust von Anrechten und Leistungen. Der Arbeitslose werde gezwungen, sich beständig fortzubilden, anzubieten und einzubringen. Das Paradoxe an der neuen Programmatik des Wohlfahrtsstaats sei, dass der Staat dadurch seinen Einfluss auf die Lebenskonstruktion des Einzelnen ausbaut.

„Der Staat handelt sich auf diese Weise das Exklusionsproblem ein, indem er das Versprechen gibt, die strukturelle Unvollkommenheit des Arbeitskräftepotentials im Dienste eines funktionierenden Arbeitsmarktes selbst beheben zu wollen“ (ebenda, S. 12).

Ein Urteil über den Erfolg der Hartz-Reformen zu fällen, stellt sich angesichts der Vielzahl der Veränderungen und der Heterogenität der betroffenen Personen äußerst schwierig dar. Betrachtet man jedoch ein zentrales Ziel der Reformen, den Abbau der Arbeitslosigkeit und dabei vor allem den Abbau der verhärteten Langzeitarbeitslosigkeit, so scheint dieses Ziel erreicht. Wie groß der Einfluss der Arbeitsmarktreformen dabei ist, lässt sich jedoch schwer quantifizieren. Zur Beantwortung dieser Frage sollte u. a. der gesamtwirtschaftliche Nettoeffekt betrachtet werden, da die isolierte Analyse der Einstellungen und dabei insbesondere der Einstellung von Arbeitslosen zu Fehlinterpretationen führen würden. Der Nettoeffekt wird sichtbar, wenn die Substitutionseffekte ausgeklammert werden, die aus der Verdrängung bestehender Arbeitsplätze resultieren. Wie bereits dargestellt werden konnte, sind derartige Substitutionseffekte im Bereich der geringfügigen Beschäftigung sowie der Leiharbeit aufgetreten (vgl. *Bäcker et al.* 2011, S. 46).

Nicht nur der Substitutionseffekt schmälert die Erfolgsbilanz der Arbeitsmarktreformen, auch die Ausweitung der atypischen Beschäftigungsverhältnisse mit ihren verschiedenen Prekaritätspotenzialen hat sich seit Beginn der Arbeitsmarktreformen verstärkt. Diese Beschäftigungsarten versprechen keine nachhaltige Eingliederung, zudem sind die atypisch Beschäftigten häufig gezwungen, weiterhin aufstockendes Arbeitslosengeld II zu beziehen, da die Löhne nicht zur Bedarfsdeckung ausreichen (vgl. z. B. ebenda, S. 46).

Auch die Annahme, dass Arbeitslose ihre Situation aufgrund ihrer Inaktivität selbst verschulden, kann angesichts der regionalen Unterschiede in der Arbeitslosigkeit, die auf regional unterschiedlichen Wirtschaftsstrukturen basieren, nicht empirisch bestätigt werden. Ebenso existieren bzgl. der Beschäftigungswirkung des SGB II keine empirisch belastbaren Befunde. Der Aufschwung wird vorwiegend vom produzierenden Gewerbe getragen und fußt größtenteils auf der Entwicklung neuer Produkte, der hohen Lieferzuverlässigkeit und der Fertigungsqualität. Die Erfolge der deutschen Wirtschaft beruhen somit überwiegend auf der Innovations- und Qualifizierungspolitik der Unternehmen. Fraglich ist daher auch, ob der gestiegene Druck, bei Arbeitslosigkeit den sozialen Schutz zu verlieren und die daraus resultierende höhere Konzessionsbereitschaft, die auch in den Kreis der regulär Beschäftigten hineinreicht, nicht im Widerspruch zu einer nachhaltigen und investiven Arbeitsmarktpolitik stehen (vgl. ebenda, S. 46 ff.).

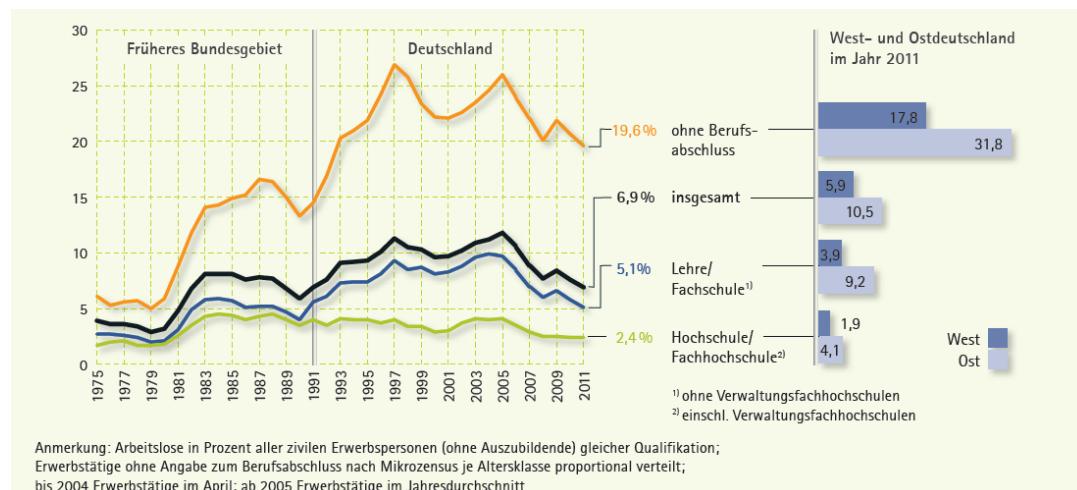
### **2.2.3.2 Entwicklung und Struktur der Arbeitslosigkeit**

Der deutsche Arbeitsmarkt zeichnet sich seit 2006 durch einen erkennbaren, jedoch nicht gleichmäßig verteilten Beschäftigungszuwachs aus, der in den Jahren 2008/2009 infolge der internationalen Finanzkrise kurz gestoppt wird. Gemessen an dem Ausmaß der Finanzkrise habe sich der deutsche Arbeitsmarkt schnell wieder erholt. Diese rasche Erholung wird auf die strukturellen Veränderungen im Arbeitsmarkt, wie z. B. die Arbeitsmarktreformen, die strukturelle Verschiebung weg vom durch die Krise besonders betroffenen produzierenden Gewerbe hin zum Dienstleistungsgewerbe sowie dem bereits dargestellten Wandel in den Erwerbsformen zurückgeführt (vgl. *Weber & Weber* 2013).

Die Zahl der Arbeitslosen sinkt zwischen 2006 und 2011 von 4,3 Millionen auf 2,8 Millionen. Gleichzeitig steigt in diesem Zeitraum die Zahl der Erwerbstätigen von 35,6 Millionen auf 37,9 Millionen. Der Beschäftigungsaufbau betrifft alle Qualifikationsgruppen, jedoch in un-

terschiedlichem Maße. Wie der Abbildung 2.18 zu entnehmen ist, sind insbesondere Personen *ohne Berufsabschluss* von Arbeitslosigkeit betroffen. 45 % aller Arbeitslosen in Deutschland haben im Jahr 2011 keinen Abschluss. Unter den Erwerbstätigen beträgt der Anteil der nicht beruflich Qualifizierten 14 %. Der Aufschwung kommt auch dieser Personengruppe zugute. Im Jahr 2006 ist jeder Vierte ohne Berufsausbildung arbeitslos, im Jahr 2011 jeder Fünfte. Die Zahl der Erwerbstätigen dieses Qualifikationsniveaus ist jedoch rückläufig. Sie sinkt zwischen 2006 und 2011 von 5,7 Millionen auf 5,1 Millionen (vgl. *Weber & Weber* 2013) und soll, nach der zuvor erörterten 2. Modellrechnung der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektion, bis zum Jahr 2030 noch weiter sinken (vgl. *Maier et al.* 2012).

Abbildung 2.18: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975 bis 2011 in %, Männer und Frauen (WEBER & WEBER 2013, S. 2)



Zu den Personen mit *mittlerem Qualifikationsniveau* zählen in der Studie zur qualifikations-spezifischen Entwicklung der Arbeitslosenquote von *WEBER & WEBER* (2013) Personen mit erfolgreichem Abschluss einer betrieblichen Ausbildung, einer Berufsfachschule oder einer Schule des Gesundheitswesens sowie Personen mit Meister- oder Techniker-Ausbildung oder Abschluss einer Fach- oder Berufsakademie. Dieses breite Spektrum an Abschlüssen erklärt u. a., warum 70 % aller Erwerbstätigen diesem Qualifikationsniveau zugerechnet werden können. Die Entwicklung dieser Qualifikationsebene verläuft daher mit den Gesamtbewegungen weitestgehend parallel. Von dem Beschäftigungszuwachs um 2,3 Millionen zwischen 2006 und 2011 gehen 2 Millionen auf das Konto des mittleren Qualifikationsniveaus. Die Zahl der Arbeitslosen dieses Qualifikationsniveaus sinkt im Beobachtungszeitraum um mehr als ein Drittel (vgl. *Weber & Weber* 2013).

Für Erwerbspersonen mit *akademischem Abschluss* setzt sich die günstige Arbeitsmarktentwicklung weiter fort. Die Arbeitslosenquote dieses Personenkreises rangiert im Jahr 2011 bei 2,4 %. Seit 2006 reduziert sich die Zahl der Arbeitslosen um ein Viertel, während die Zahl der Erwerbstätigen um 778.000 in diesem Zeitraum steigt. Jedoch muss bei dieser positiven Beschäftigungsentwicklung berücksichtigt werden, dass jeder dritte Hochschulabsolvent im Jahr 2009 atypisch beschäftigt ist. Der Anteil der befristet Beschäftigten ist bei den Akademikern höher als bei Personen mit beruflichem Abschluss. Jedoch gilt dies überwiegend zu Beginn des Erwerbsverlaufs. Die dargestellte Rangfolge der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote gilt in gleichem Maße für Männer und Frauen. *WEBER & WEBER* (2013) fassen ihre Befunde zusammen, indem sie konstatieren, dass Bildung der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit sei.

Die Analyse der Arbeitslosigkeit getrennt nach Rechtskreisen belegt, dass der Arbeitslosenbestand nach SGB II seit seiner Einführung immer deutlich über dem des SGB III rangiert. Im Jahr 2012 zählen jahresdurchschnittlich 31 % der Arbeitslosen zum Rechtskreis des SGB III und 69 % zum Rechtskreis des SGB II (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013a, S. 48).

Zum Rechtskreis des SGB II zu gehören, bedeutet, dass unabhängig von Art und Dauer der vorherigen Beschäftigung der Lebenszuschnitt nach 12 Monaten Arbeitslosigkeit (bei Personen ab 50 Jahren nach 15 Monaten, ab 55 Jahren nach 18 Monaten und ab 58 Jahren nach 24 Monaten) strengen Bedürftigkeitsprüfungen und Zumutbarkeitskriterien sowie rigiden Sanktionen unterliegt, die greifen, wenn bspw. eine zumutbare Arbeit oder Ausbildung abgelehnt werden. Arbeitnehmer, die nach langjähriger Berufstätigkeit und Beitragszahlung keinen Arbeitsplatz finden, werden mit denjenigen gleichgestellt, die bisher noch keine Beitragszahlungen entrichtet haben (vgl. *Bäcker et al.* 2011, S. 15 ff.). Bezieher von Arbeitslosengeld II sind somit nicht nur einem höheren Druck hinsichtlich der Aufnahme einer Beschäftigung ausgesetzt, sie müssen auch eine Anrechnung ihrer Vermögensgegenstände akzeptieren. Zu den verwertbaren Vermögensgegenständen zählen Bargeld, Bankguthaben, Aktien, Bausparverträge, Schenkungen innerhalb der letzten 10 Jahre, Lebensversicherungen, Immobilien, Schmuck und Autos. Auch bei Wertsachen, die für den Besitzer einen hohen Erinnerungswert haben, wird „das individuelle Interesse gegen das der Allgemeinheit an der Verwertung abgewogen“ (*Bundesagentur für Arbeit* 2011). *BÄCKER* (2011, S. 15 ff.) spricht hier von einer Abkehr vom Grundsatz des Einkommens- und Statusschutzes, der Sicherheit im Lebensverlauf und eine

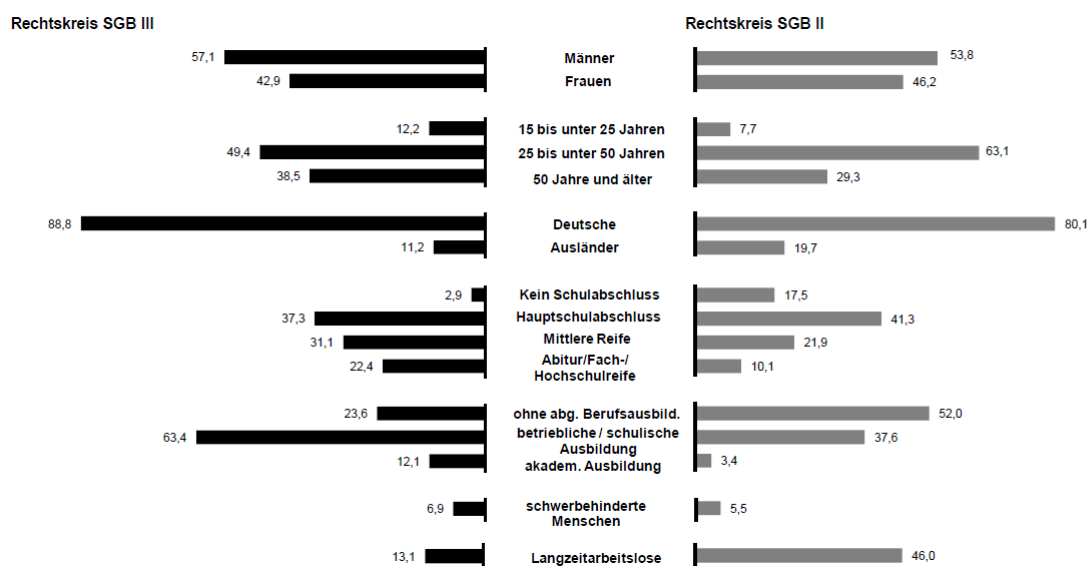
langfristige Lebensplanung erlaubt. Dieses Prinzip werde schrittweise vom Fürsorgeprinzip abgelöst, welches bei längerer Arbeitslosigkeit nur das Existenzminimum absichert.

Die Gegenüberstellung der Strukturmerkmale der Arbeitslosen nach SGB III und SGB II in Abbildung 2.19 veranschaulicht unübersehbare Unterschiede zwischen den beiden Rechtskreisen. So besitzt über die Hälfte der Bezieher von Arbeitslosengeld II maximal den Hauptschulabschluss. Der Hauptschulabschluss ist auch bei den Arbeitslosen nach SGB III der häufigste Schulabschluss, jedoch dicht gefolgt von der mittleren Reife. Mit 22,4 % haben mehr als doppelt so viele Bezieher von Arbeitslosengeld I ein Abitur absolviert. Hinsichtlich der beruflichen Bildung wird sichtbar, dass mehr als die Hälfte der Arbeitslosen des Rechtskreises SGB II keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. 37,6 % haben eine berufliche bzw. schulische Ausbildung absolviert. Bei den Beziehern von Arbeitslosengeld I sind dies 63 %. In der Folge wird der Druck auf einen Personenkreis erhöht, dessen Integrationspotenzial<sup>67</sup> sich aufgrund der geringen schulischen und beruflichen Vorbildung als erheblich limitiert darstellt. Der Verlust von Anrechten und Leistungen droht somit denjenigen, für die die geforderte Integration in den Arbeitsmarkt durch Eigeninitiative und Flexibilität schwerer realisierbar ist.

---

<sup>67</sup> Zur Integrationsleistung der Beschäftigungssysteme siehe Abschnitt 2.2.2.2.

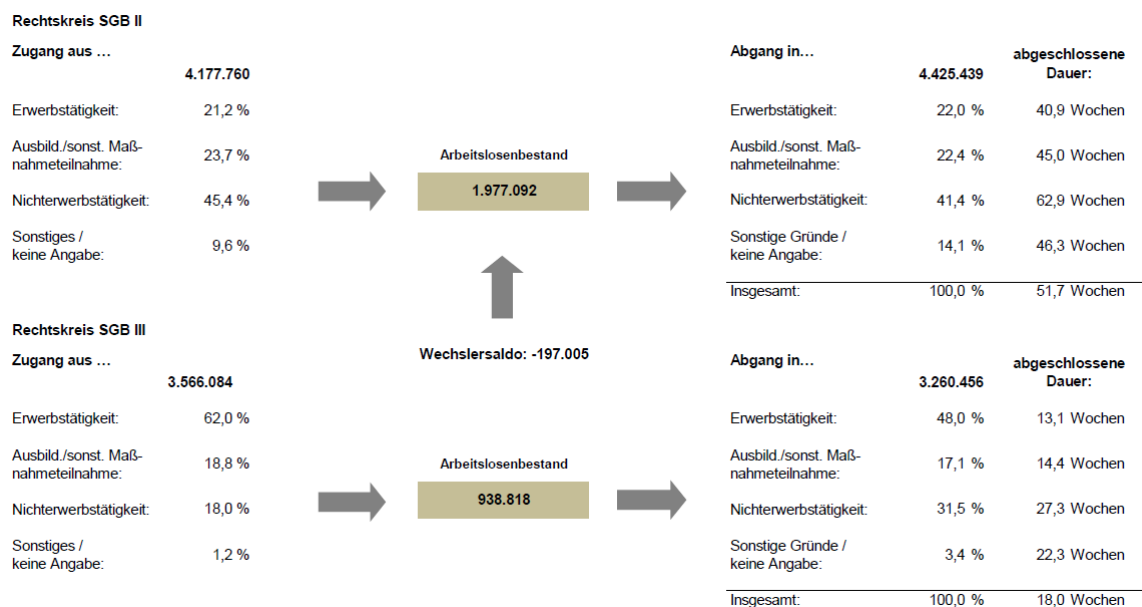
Abbildung 2.19: Arbeitslose nach Rechtskreisen und Strukturmerkmalen April 2012 in %  
(BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013d, S. 4)



In Abbildung 2.20 werden die Zugangsraten zu den beiden Rechtskreisen der Arbeitslosigkeit dargestellt. Über 20 % der Arbeitslosen nach SGB II kommen direkt aus einer Erwerbstätigkeit. Diesen Personen ist es demzufolge nicht gelungen, im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit die erforderlichen Anwartschaftszeiten von 12 Monaten für den Bezug von Arbeitslosengeld I zu erfüllen. Der Zugang zum SGB III setzt sich zu 62 % aus vormals Erwerbstätigen zusammen, knapp 19 % der Arbeitslosen haben zuvor eine Ausbildung absolviert oder an einer sonstigen Maßnahme teilgenommen und immerhin noch 18 % sind zuvor nicht erwerbstätig. Knapp 50 % der Personen dieses Rechtskreises münden nach durchschnittlich 13 Wochen in eine neue Erwerbstätigkeit ein. Bei den Arbeitslosen nach SGB II beträgt dieser Prozentsatz 22 %. Durchschnittlich benötigen Arbeitslose nach SGB II knapp 41 Wochen bis zum Wiedereinstieg (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2013d).

Bei der Beurteilung der Übergänge aus dem Rechtskreis des SGB II sollte jedoch berücksichtigt werden, dass bspw. im September 2012 nur 42 % der erwerbsfähigen Leistungsberechtigten auch arbeitssuchend gemeldet sind. Von den restlichen 58 % gehen 15 % einer ungeforderten Erwerbstätigkeit nach, 14 % absolvieren eine Ausbildung oder sind aufgrund von Kinderbetreuung oder Pflögetätigkeit nicht arbeitssuchend gemeldet, 11 % nehmen an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teil, 6 % sind arbeitsunfähig und 5 % in vorruhestandsähnlichen Regelungen (vgl. ebenda).

Abbildung 2.20: Zugang, Abgang und Dauer der Arbeitslosigkeit nach Rechtskreisen, gleitende Jahreswerte (Mai 2012 bis April 2013) (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013d, S. 18)



Einschränkend sollte auch beachtet werden, dass ein erheblicher Teil der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen bereits einer geförderten Erwerbstätigkeit nachgeht. Im Zeitraum September 2011 bis August 2012 sind bspw. durchschnittlich 30 % der erwerbsfähigen Leistungsberechtigten erwerbstätig, 27 % der erwerbsfähigen Leistungsbezieher gehen einer abhängigen Beschäftigung nach und 3 % einer selbstständigen Tätigkeit. Die Hälfte der erwerbstätigen Leistungsbezieher sind dabei ausschließlich geringfügig tätig, 43 % sozialversicherungspflichtig beschäftigt, davon circa die Hälfte in Teilzeit (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2013a, S. 55). Dieser Praxis der sogenannten „Aufstocker“ wird vorgeworfen, den sich ausweitenden Niedriglohnsektor zu unterstützen und somit zu einer sich ausweitenden Segmentierung des Beschäftigungssystems beizutragen (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 358). Auch in einem Statistikbericht der *BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT* (2010) zur Definition, Messung, Struktur und Entwicklung der erwerbstätigen Arbeitslosengeld II-Bezieher wird konstatiert, dass die Zahl der erwerbstätigen Hilfebedürftigen deutlich höher ist als in den beiden Altsystemen. Als ein Grund wird u. a. der Ausbau des Niedriglohnsektors angeführt. Wobei im Bericht der *BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT* von einer anderen Kausalität ausgegangen wird als bei *FROMM & BARTELHEIMER*.

Die Analyse der Struktur der sogenannten Aufstocker für Dezember 2008 belegt, dass diese überdurchschnittlich häufig im Dienstleistungsgewerbe und hier insbesondere in der Arbeit-



nehmerüberlassung, im Gastgewerbe und bei den sonstigen Dienstleistungen tätig sind. Im produzierenden Gewerbe sind die sogenannten Aufstocker unterrepräsentiert. Eine Betrachtung – differenziert nach Berufen – zeigt, dass die Fertigungsberufe an erster Stelle stehen. Auch in den Ernährungsberufen, allgemeinen Dienstleistungsberufen sowie in den grünen Berufen (Pflanzenbauer, Tierzüchter, Fischereiberufe) sind überdurchschnittlich viele Aufstocker tätig. Aussagen über die Qualifikationsstruktur sind schwer zu treffen, da die überdurchschnittlich vertretenen geringfügig Beschäftigten darüber keine Angaben machen müssen. Die Analyse des Verbleibs im Leistungsbezug verweist darauf, dass nur Leistungsbezieher mit höherem Einkommen ihre Hilfebedürftigkeit schneller beenden können. Erwerbstätige Leistungsbezieher mit geringen Einkommen sind nur geringfügig kürzer im Leistungsbezug, als nicht erwerbstätige Leistungsbezieher (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2010).

Auf die Frage, warum Aufstocker trotz Arbeit bedürftig bleiben, kann keine allgemeingültige Antwort gegeben werden. Bei den Aufstockern handelt es sich um einen sehr heterogenen Personenkreis. Die Analyse der Lohnhöhe zeigt zwar sehr niedrige Werte. So beträgt im Jahr 2007 der Durchschnittslohn eines Aufstockers 6,60 Euro. Jedoch ist ein zu geringer Lohn nur für einen kleinen Teil der erwerbstätigen Leistungsbezieher der Grund für ihre Hilfebedürftigkeit. Eine Ausweitung des Arbeitsstundenvolumens würde für einen Großteil der Aufstocker zu einem Lohn führen, der nicht mit Arbeitslosengeld II kombiniert werden müsste. Als Hemmnisse für die Ausweitung des Stundenvolumens geben die Aufstocker vor allem gesundheitliche Einschränkungen, qualifikatorische Defizite sowie mangelnde Kinderbetreuung an. Die Arbeitsmotivation der Aufstocker kann als überdurchschnittlich beurteilt werden (vgl. *Dietz* 2009). Die erörterte Analyse der Situation der Aufstocker basiert auf einer Haushaltbefragung, sodass die betriebliche Seite keine Berücksichtigung findet. Inwieweit betriebliche Gründe einer Ausweitung des Stundenvolumens entgegenstehen, konnte somit nicht geklärt werden. Der hohe Anteil von geringfügig Beschäftigten unter den Aufstockern legt die Vermutung nahe, dass Kostengründe hier eine große Rolle spielen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, die Gefahr von Arbeitslosigkeit ist insbesondere für den Personenkreis groß, der sich durch eine geringe schulische und berufliche Bildung bzw. Ausbildung auszeichnet. Der Beschäftigungsaufbau kam zwar auch dieser Personengruppe zugute, jedoch können 45 % der Arbeitslosen im Jahr 2011 keinen beruflichen Abschluss vorweisen. Dabei sind die gering qualifizierten Personen besonders häufig im Rechtskreis des SGB II vertreten. Diese Personen sind aufgrund der veränderten Zuschreibung der

Ursachen für Arbeitslosigkeit und des Wechsels von der aktiven zur aktivierenden Arbeitsmarktpolitik einem enormen Druck ausgesetzt, (irgend-)eine Beschäftigung zu finden. Der drohende Verlust von Leistungen zwingt diese Personen zu Flexibilität. Die hohe Zahl der erwerbstätigen Hilfebedürftigen und die enorme Ausweitung des Niedriglohnsektors legen die Vermutung nahe, dass von den Arbeitslosen nicht Flexibilität hinsichtlich des Einsatzes ihrer Qualifikationen bzw. der Erweiterung dieser verlangt wird, sondern eher hinsichtlich der Beschäftigungsform und des damit verbundenen Einkommens. Dieser Paradigmenwechsel habe die Kopplung sozialer Teilhabe an ein stabiles Beschäftigungsverhältnis zusätzlich verstärkt.

„Die soziale Stellung und die Chancen einer Person sind somit in Deutschland stark abhängig von ihrem „Erfolg“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) am Arbeitsmarkt und ihrem Zugang zu einer stabilen, dauerhaften Beschäftigung“ (*Buchholz & Blossfeld* 2009, S. 127).

Die aktivierende Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sei *KRAUS* (2006, S. 134 ff.) zufolge eine Stütze des ‚diskursiven Erfolges‘ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) des Employability-Konzepts. Die Orientierung der Arbeitsmarktpolitik an dem Konzept der Employability führe dazu, dass vor allem von Älteren und Arbeitslosen individuelle auf Employability ausgerichtete Anstrengungen eingefordert werden. Somit werde sowohl im betrieblichen Kontext als auch im Rahmen sozialpolitischer Neuausrichtung eine neue Rolle des Individuums eingefordert. Die Bezugnahme des sozioökonomischen Kontexts interpretiert *KRAUS* (2006, S. 136)

„[...] als zugleich unterstützend und disziplinierend [...] – aber auch als individuell plausibel, da sie eine konkrete Anforderung an die Individuen zwar einerseits verstärkt, andererseits aber auch vorhandene Anforderungen aufgreift und in ein Handlungskonzept integriert“.

Die Employability-Diskussion stellt *KRAUS* (2008) zufolge eine Re-Definition der Beziehung zwischen dem Individuum, dem Staat und der Wirtschaft dar.

„Vocational education is called upon both to play a part in the process of re-defining the relation between the individual and the earning sphere and to enable people to acquire the necessary competences for making a living under changing conditions“ (ebenda, S. 78).

Diese Verantwortungszuweisung an das Individuum führe jedoch nicht zu einer Positionsstärkung im Sinne von mehr Autonomie des Individuums im Beschäftigungssystem, sondern eher zu einer Risikoverschiebung. Was als Stärkung von Autonomie und Eigenverantwortung kon-

notiert werde, gestaltet sich in der Realität als Übernahme von Risiken für Investitionen, deren Folgewirkungen das Individuum weder absehen, noch beeinflussen könne (vgl. *Bolder* 2010).

## **2.3 Veränderungen auf der Mikrosystemebene**

### **2.3.1 Entwicklung der Bevölkerungsstruktur**

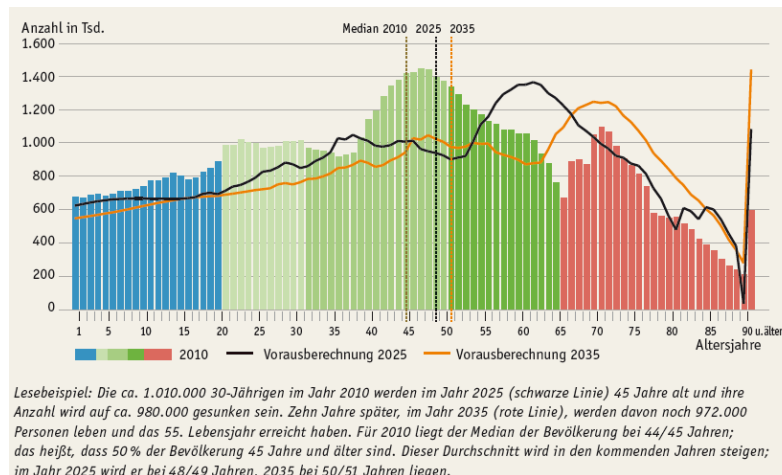
Die demografische Entwicklung in Deutschland stellt eine große Herausforderung an unsere Gesellschaft, die mithilfe des lebenslangen Lernens bewältigt werden soll. Sie beeinflusst, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, die Entwicklung aller drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion in unterschiedlicher Weise.

Die Modellrechnungen der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung basieren auf Annahmen bezüglich der Geburtenhäufigkeit, der Lebenserwartung sowie des Wanderungssaldos. Die Ergebnisse verweisen auf eine Beschleunigung des derzeit noch schleichenden Bevölkerungsrückgangs und der Alterung in Deutschland. Bereits seit 2003 nimmt die Bevölkerung ab. Im Jahr 2060 werden zwischen 65 und 70 Millionen Menschen in Deutschland leben (2008: 82 Millionen). Ursache des Bevölkerungsrückgangs ist die zunehmende Kluft zwischen der Zahl der Gestorbenen und der Zahl der Geborenen. Das Bestandserhaltungsniveau, bei dem sich eine Gesellschaft zahlenmäßig selbst reproduziert, liegt bei 2,1 Kindern je Frau. Die durchschnittliche Kinderzahl rangiert 2008, bei regionalen Unterschieden, bei 1,38 Kindern. Diese Zahl ist bereits seit über dreißig Jahren relativ konstant und wird auch als weitgehend unverändert angenommen. Demzufolge wird jede neue Generation um ein Drittel kleiner sein als die ihrer Eltern (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009; S. 5 ff./*Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2011, S. 6 ff.).

Nicht nur der Rückgang der Bevölkerung stellt eine große Herausforderung dar, sondern auch die in Abbildung 2.21 dargestellten strukturellen Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung. Während die Zahl der unter 20-Jährigen voraussichtlich um 17 % und die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter um 15 % sinkt, wird die Altersgruppe der über 65-Jährigen bis zum Jahr 2030 um ein Drittel steigen. Im Jahr 2030 kommen dann 53 Personen im Rentenalter auf 100 Personen im erwerbsfähigen Alter. Im Jahr 2009 rangiert der soge-

nannte Altenquotient bei 34 und 1970 noch bei 25 (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2011, S. 10 ff.).

Abbildung 2.21: Bevölkerungsstruktur in Deutschland 2010 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (in Tausend) (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 16)



Die Altersstruktur wird in Deutschland durch die geburtenstarken Jahrgänge der 1950er und 1960er Jahre wesentlich geprägt. Diese Altersgruppen werden in den kommenden Jahren zur Alterung der Erwerbsbevölkerung sowie der Gesamtbevölkerung entscheidend beitragen. Bis zum Jahr 2020 wird die Altersgruppe zwischen 50 und 65 Jahren um 24 % wachsen und die Zahl der 80-Jährigen und Älteren um 48 %. Das mittlere Alter der Bevölkerung wird von 43 Jahren bis Mitte der 2040er um 9 Jahre steigen. Zwischen 2045 und 2060 wird dann die Hälfte der Bevölkerung älter als 52 Jahre sein (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009, S. 12 ff.).

Die Zahl der unter 20-Jährigen wird dagegen nachhaltig vom Geburtenrückgang beeinflusst, sodass sich in der Folge der Abstand zwischen den Personen in der Vor- und der Nacherwerbsphase zukünftig unübersehbar vergrößern wird (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2011, S. 23 f.). Sichtbar wird dies an der Zahl der Hochbetagten. Im Jahr 2008 leben ca. 4 Millionen 80-Jährige und Ältere in Deutschland. Dies entspricht 5 % der Bevölkerung. Im Jahr 2050 wird diese Zahl mit über 10 Millionen Menschen ihren Höchststand erreichen und dann bis 2060 auf 9 Millionen absinken. Somit wird im Jahr 2060 jeder Siebte zu den Hochbetagten gehören (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b).

## Entwicklung der Bevölkerung in der Erwerbsphase

Auch die Entwicklung der Bevölkerung in der Erwerbsphase wird wesentlich von der Alterung und Schrumpfung des Erwerbspersonenpotenzials geprägt. Im Jahr 2008 gehören der Altersgruppe der 20- bis 65-Jährigen 50 Millionen Menschen an. Nach 2020 wird diese Zahl, je nach angenommenem Zuwanderungssaldo, sichtbar sinken. Im Jahr 2030 wird die Altersgruppe noch aus 42 Millionen Personen bestehen und 2060 nur noch aus 33 Millionen Personen. Dies bedeutet einen Rückgang um 34 % gegenüber dem Basisjahr 2008. Der Anteil der Personen in der Nacherwerbsphase wird sich von einem Fünftel im Basisjahr 2008 auf ca. ein Drittel bis zum Jahr 2060 verschieben (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2011, S. 17 ff./*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 15 ff.).

Nicht nur die Zahl der Erwerbsfähigen wird sich verändern, auch deren Altersstruktur. Gravierende Veränderungen werden insbesondere für den Zeitraum 2017 und 2024 prognostiziert. Die Bevölkerung im Erwerbsalter wird jeweils zu 40 % aus den 30- bis 50-Jährigen (2008: 49 %) und den 50- bis 65-Jährigen (2008: 31 %) bestehen. Anschließend werden die stark besetzten Jahrgänge das Rentenalter erreichen und die Verteilung verschiebt sich zugunsten der mittleren Altersgruppe. Zukünftig wird daher ein erheblicher Teil des Erwerbspersonenpotenzials aus Personen bestehen, die 50 Jahre und älter sind. Die Erhöhung des Rentenalters auf 67 Jahre erhöht das Erwerbspersonenpotenzial um 1 bis 2 Millionen, in der Folge wird die ältere Gruppe innerhalb des Erwerbsalters dann noch mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2009b/*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2010, S. 15 ff.).

Betrachtet man die Altersverteilung bei den atypischen Beschäftigungsverhältnissen, die mit hohen Prekaritätsrisiken verbunden sind, wie die geringfügig Beschäftigten, Leiharbeiter sowie befristet Beschäftigte in Abschnitt 2.2.2.2, so sind insbesondere jüngere und ältere Erwerbspersonen in diesen Beschäftigungsverhältnissen überrepräsentiert. Prekäre und nicht prekäre Beschäftigungsformen sind somit ungleich zwischen den Altersgruppen verteilt. Die demografische Entwicklung, insbesondere das Anwachsen der Erwerbspersonen im mittleren Alter, kann somit zu einer Verstärkung der altersbedingten Ungleichverteilung der prekären Beschäftigungsformen führen.

Eine weitere wichtige Determinante der Bevölkerungsentwicklung ist die Wanderung. Dabei wird zwischen Außen- und Binnenwanderung unterschieden. Zwischen den Jahren 1991 bis

2002 ist die Wanderungsbilanz für Deutschland positiv. Sie bewegt sich zwischen 129.000 und 354.000 jährlich. In den Jahren 2003 bis 2007 geht dieser Saldo zurück. Ursachen sind die höhere Anzahl von Fortzügen der Deutschen sowie ein Rückgang der Zuzüge von deutschen Aussiedlern, wobei die Zuzüge wesentlich größeren Schwankungen unterworfen sind als die Fortzüge. Langfristig wird der Saldo der Zu- und Fortzüge durch eine rapide Alterung und Schrumpfung der Personen im erwerbsfähigen Alter sowie die vom Klimawandel verstärkten Wanderungsbewegungen beeinflusst. Diese beiden Einflussfaktoren werden mittel- bis langfristig zu einer allmählichen Erhöhung des Wanderungssaldos auf einen durchschnittlichen jährlichen Wanderungssaldo von 100.000 Personen führen (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2011, S. 18).

Die Binnenwanderung in Deutschland ist durch eine beständige Abwanderung aus den neuen Bundesländern in die alten Bundesländer gekennzeichnet. Zwischen 1991 und 2008 sind per Saldo 1,1 Millionen Einwohner aus den neuen Bundesländern in das frühere Bundesgebiet abgewandert. In der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung wird davon ausgegangen, dass die Binnenwanderung bis zum Jahr 2020 dem Durchschnitt der Jahre 2005 bis 2007 entspricht. Zwischen den Jahren 2020 und 2030 kommt es dann zu einer Abschwächung, die beim Null-Niveau enden wird. Von der Abschwächung der Ost-Westwanderung verbunden mit einer Abnahme der jüngeren mobileren Bevölkerung sind vor allem die Bundesländer Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg betroffen. Betrachtet man jedoch den Gesamtwanderungssaldo, d. h. die Summe der Binnen- und Außenwanderung, so führen die Außenwanderungsgewinne in den alten Bundesländern, trotz der geringeren Ost-Westwanderung, weiterhin zu einer positiven Wanderungsbilanz (vgl. ebenda, S. 20).

### ***Herausforderungen des demografischen Wandels***

Der demografische Wandel stellt die Gesellschaft, den Staat und die Wirtschaft vor große Herausforderungen. Der größte Handlungsbedarf besteht dabei bei den Systemen der sozialen Sicherung, hier insbesondere bei der Rentenversicherung und der Krankenversicherung. In einer Expertise des *SACHVERSTÄNDIGENRATS ZUR BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG* (2011, S. 3) wird „eine sich an der Entwicklung der ferneren Lebenserwartung orientierte regelgebundene Anpassung des Renteneintrittsalters“ empfohlen. Bis zum Jahr 2045 solle das Renteneintrittsalter auf 68 Jahre angehoben werden. Im Jahr 2060 soll es bei 69 Jahren liegen. Wobei jedoch für spezielle Berufe, die nicht genannt werden, besondere

Lösungen geprüft werden sollten. Angesichts einer derzeit geringen Erwerbstätigenquote der über 65-Jährigen (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2014b) wird dieses Ziel schwer realisierbar sein. Zumal bei der Erhebung der Erwerbstätigenquote die Definition des Labour-Force-Konzepts der ILO (International Labour Organization) verwendet wurde, nach der erwerbstätig ist, wer mindestens eine Stunde pro Woche gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit arbeitet.

In der Expertise werden der Rückgang und die Alterung des Erwerbspersonenpotenzials als die zentralen Herausforderungen des demografischen Wandels identifiziert. Diese Entwicklungen seien durch die Erhöhung der Erwerbstätigkeit der Frauen, die Vorverlegung des Eintrittsalters in die Erwerbstätigkeit sowie die Einwanderung von Arbeitskräften zu bewältigen. Die Erhöhung des Renteneintrittsalters schaffe auch hier Entlastungen. Das für die Wirtschaft bedeutendste Problem sei jedoch die Entwicklung der Arbeitsproduktivität. Eine sinkende Arbeitsproduktivität würde das Produktionspotenzial und das Pro-Kopf-Einkommen senken. Aufgrund der Analyse aktueller Studien geht der *SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG* (2011, S. 90 ff.) von einer bis zum 55. Lebensjahr ansteigenden und dann 10 Jahre konstant bleibenden Produktivität aus. Eine Steigerung der Produktivität solle durch vermehrte Bildungsinvestitionen erreicht werden. Als Ansatzpunkte, die eine Steigerung der Arbeitsproduktivität erwarten lassen, werden die Anhebung des im internationalen Vergleich eher durchschnittlichen Bildungsniveaus, die Reduzierung der Ungleichheit der Bildungschancen und die Etablierung flächendeckender Ganztagschulen genannt.

Darüber hinaus soll die Bereitschaft und Fähigkeit der Erwerbstätigen verbessert werden, mit den sich verändernden Anforderungen gestaltend umzugehen. In dieser Forderung werden Parallelen zum Employability-Konzept sichtbar. Dies könne bspw. durch eine zweite Ausbildung im Rahmen des Erwerbslebens realisiert werden. Gleichzeitig solle eine Kultur des lebenslangen Lernens etabliert werden, indem zeitliche und finanzielle Hürden bei Erwerbstätigen durch geeignete Arbeitszeitmodelle abgebaut werden. Hier bringt der Sachverständigenrat einen Vorschlag. So könnte bspw. über einen Zeitraum von zwei Jahren das Gehalt um 20 % und die Gesamtarbeitszeit verkürzt werden, wobei die Gehaltskürzungen gleich verteilt werden, die Arbeitszeit jedoch flexibel. Diese Maßnahmen sollen durch „wachstumsfreundliche Rahmenbedingungen“ unterstützt werden. Dazu gehören eine Stärkung des Wettbewerbs auf den Gütermärkten, flexible Regelwerke auf den Arbeitsmärkten sowie die Sicherung offener

Kapitalmärkte, um heimische Ersparnisse auch im Ausland anzulegen (vgl. *Sachverständigenrat zur Begutachtung der wirtschaftlichen Entwicklung* 2011, S. 4 ff.). Zusammengefasst bedeutet dies eine gesteigerte quantitative und qualitative Ausschöpfung des deutschen Arbeitskräftepotenzials bei für die Wirtschaft „wachstumsfreundlichen Rahmenbedingungen“.

Die *AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG* (2010, S. 151 ff.) hat sich in ihrem Bericht „Bildung<sup>68</sup> in Deutschland 2010“ als Schwerpunktthema mit den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel beschäftigt. Die *AUTORENGRUPPE* fordert eine Ausweitung der Bildungsprozesse entsprechend der neuen Bildungsbedarfe und -interessen. Darüber hinaus wird eine zunehmende Bedeutung von erzieherischen und betreuenden Aufgaben prophezeit. Die veränderten Rahmenbedingungen werden als Chance zur Umgestaltung des Bildungswesens gesehen. Bei der Umgestaltung müssen jedoch folgende Bedingungen berücksichtigen werden:

- Bildungsprozesse werden für den einzelnen an Bedeutung gewinnen. Um den neuen Anforderungen einer lebensbegleitenden Bildung nachzukommen, müssen die Bildungsprozesse derart gestaltet sein, dass sie Ausgrenzung verhindern und bestehende Ungleichheiten abbauen.
- Die wachsende Bedeutung von Bildung für den Einzelnen führt auch zu einem Bedeutungszuwachs von Bildungseinrichtungen als Standortfaktor.
- Die zunehmende Bedeutung von Bildungsprozessen geht mit steigenden Erwartungen hinsichtlich der Kompetenz des Bildungspersonals und mit einem zunehmenden finanziellen Bedarf einher.

### **2.3.2 Wandel der Familien- und Lebensformen**

In diesem Abschnitt erfolgt die Analyse der dritten zentralen Vermittlungsinstanz der Exklusion, die sozialen Nahbeziehungen (vgl. *Kronauer* 2008, S. 148).

Das in Abbildung 2.22 dargestellte Lebensformenkonzept ist seit dem Jahr 2005 der Standard für die Veröffentlichung familienbezogener Ergebnisse aus dem Mikrozensus. Mit dem Lebensformenkonzept wird die Bevölkerung entlang der beiden Merkmale Elternschaft und

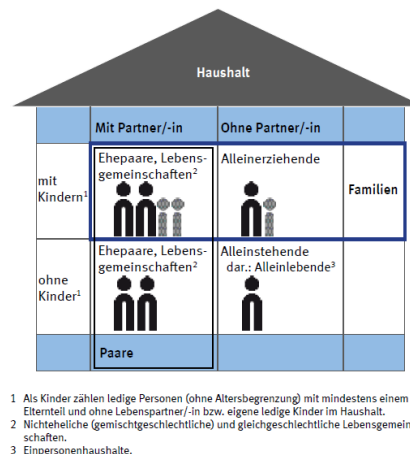
---

<sup>68</sup> Der Bildungsbericht orientiert sich an der „Leitidee der Bildung im Lebenslauf“. Die Ziele seines zugrundeliegenden Bildungsverständnisses sind individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 1 ff.).



Partnerschaft erfasst. Die Analyse bezieht sich dabei nur auf die Verhältnisse im eigenen Haushalt. Als Familien werden dabei alle Eltern-Kind-Gemeinschaften, das sind Ehepaare, nichteheliche und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften sowie alleinerziehende Mütter und Väter erfasst (vgl. *Keller & Hausstein* 2012, S. 30 ff.).

Abbildung 2.22: Systematik der Familien und Lebensformen im Mikrozensus (HAMMES 2011, S. 993)



Im Jahr 2010 leben in 97 % der Haushalte Personen in einer der in Abbildung 2.22 dargestellten Lebensform zusammen. Die quantitativ größte Bedeutung haben mit 46 % die Ehepaare, gefolgt von den Einpersonenhaushalten mit 41 %, in 6 % der Haushalte leben Alleinerziehende und in 7 % werden Lebensgemeinschaften geführt. Die Zahl der Lebensgemeinschaften ist in Deutschland seit 1996 um 44 % gestiegen. Die Zahl der Ehepaare dagegen um 7 % gesunken, wobei der Rückgang im Osten Deutschlands mit 16 % wesentlich höher ausfällt als im Westen. Neben den Lebensgemeinschaften wächst auch die Zahl der Alleinerziehenden. Deren Anteil ist seit 1996 um 19 % gestiegen, wobei in gut 59 % der Haushalte Kinder unter 18 Jahren leben. 90 % dieser Alleinerziehenden sind Frauen (vgl. *Hammes* 2011, S. 992 ff.).

Da das Familienkonzept des Mikrozensus verschiedene Lebensformen erfasst, werden ergänzend die Privathaushalte nach der Anzahl der in einem Haushalt lebenden Personen dargestellt. Seit Ende der 1950er Jahre werden die Privathaushalte in Deutschland immer kleiner. Die Einpersonenhaushalte stellen seit mehr als drei Jahrzehnten die größte Gruppe dar. Es leben sowohl jüngere als auch ältere Personen allein. Ebenso wie die Einpersonenhaushalte weisen auch die Zweipersonenhaushalte Zuwächse auf. Der Anteil der Haushalte mit drei und mehr Personen sinkt dagegen kontinuierlich. Ursachen sind die zunehmende Lebenserwartung

und der Rückgang der Geburten. Des Weiteren wird die Haushaltstruktur durch die gestiegenen Ausbildungszeiten und höheren Bildungsabschlüsse beeinflusst, die mit späteren Familiengründungen und Heiratsverhalten einhergehen. Diese Trends werden sich voraussichtlich fortsetzen, sodass von einem Anstieg der Einpersonenhaushalte bis auf 43 % im Jahr 2030 ausgegangen wird. Der Anteil der Zweipersonenhaushalte hat sich seit 1991 um drei Prozentpunkte auf 34 % (2009) erhöht und steigt voraussichtlich weiter auf 38 % im Jahr 2030. Diese Entwicklung geht mit einem Rückgang der Haushalte mit drei und mehr Personen von insgesamt 36 % an allen Haushalten auf jeweils 13 % im Jahr 2009 bis auf jeweils 10 % im Jahr 2030 einher. (vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2011, S. 28 ff./*Hammes* 2011, S. 988 ff. ).

Für die Betreuung von Kindern und die Pflege älterer Menschen ist die Generationenstruktur<sup>69</sup> in den Haushalten grundlegend. Von den 40,3 Millionen Haushalten im Jahr 2010 sind knapp 30 % Mehrgenerationenhaushalte, in denen mindestens 2 Generationen leben. Nur in 2 % dieser Haushalte leben mehr als zwei Generationen. Im Jahr 1991 beträgt der Anteil der Mehrgenerationenhaushalte noch 39 % (vgl. *Hammes* 2011, S. 991 ff.).

### **2.3.1.1 Entwicklung der Familien mit Risikolage**

In Deutschland besteht ein enger Zusammenhang zwischen den familiären Lebensverhältnissen, der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb. Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hat aufgezeigt, dass die absolute Steigung des sozialen Gradienten der Lesekompetenz in keinem OECD-Land stärker ausgeprägt ist. Das bedeutet, der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem erreichten Kompetenzniveau im Bereich der Lesekompetenz ist in keinem untersuchten Land größer. Im Jahr 2003 wird dieses Ergebnis noch einmal bestätigt. Seitdem hat die Steigung des Gradienten merklich abgenommen und sich dem OECD-Durchschnitt angenähert. Die Abnahme der Steigung des Gradienten ist dem Kompetenzzuwachs der Schüler im unteren Kompetenzbereich zuzuschreiben. Trotz dieser positiven Entwicklung ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Kompetenzerwerb der Kinder im internationalen Vergleich jedoch nach wie vor stark ausgeprägt (vgl. *Ehmke & Jude* 2010).

---

<sup>69</sup> Die Zahl der erfassten Generationen bezieht sich dabei auf das direkte, gradlinige Abstammungsverhältnis zur Bezugsperson des Haushaltes.

Die Analyse der Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten<sup>70</sup> zwischen PISA 2000 und PISA 2009 zeigt weiterhin erhebliche Kompetenzabstände zwischen den Berufsklassen. Zwischen der oberen Dienstklasse und der Klasse der un- und angelernten Arbeiter hat sich der Unterschied in der Lesekompetenz von 106 Punkten im Jahr 2000 auf 75 Punkte im Jahr 2009 verringert, beträgt damit jedoch immer noch eine ganze Kompetenzstufe. Ebenso haben sich die Anteile der Jugendlichen mit einem sehr geringen Kompetenzniveau (Ia) in den unteren Berufsklassen reduziert. Den größten Rückgang verzeichnet dabei die Klasse der Routinedienstleistenden, hier sinkt der Wert von 26,1 % auf 15,3 %. Auch der Anteil der Jugendlichen in Arbeiterhaushalten mit einem geringen Lesekompetenzniveau weist einen Rückgang von 38,6 % auf 29,1 % auf. Damit liegt er jedoch immer noch um 20 Prozentpunkte höher als der Wert der oberen Dienstklasse (vgl. *Ehmke & Jude* 2010, S. 245 ff.).

Die Analyse der Bildungsbeteiligung der Jugendlichen der verschiedenen Berufsklassen an den verschiedenen Schulformen belegt, mit Ausnahme der unteren Dienstklasse, einen Anstieg der Gymnasialbeteiligung zwischen PISA 2000 und PISA 2009. Die stärkste Zunahme weisen dabei die Jugendlichen der Klasse der Routinedienstleistenden auf (2000: 24 %; 2009: 31 %). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsklassen hinsichtlich des Besuchs der verschiedenen Schulformen sind jedoch weiterhin beachtlich. So besuchen 55 % der oberen Dienstklasse das Gymnasium und 9 % die Hauptschule, in der untersten Klasse besuchen 30 % die Hauptschule und 15 % das Gymnasium. Bei der Analyse der Befunde sollten jedoch die erheblichen Differenzen zwischen den verschiedenen Bundesländern berücksichtigt werden. Die dargestellte Abnahme sozialer Disparitäten darf jedoch nicht verschleiern, dass die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status, dem Kompetenzerwerb und der Bildungsbeteiligung in Deutschland weiterhin auf einem hohen Niveau verbleibt (vgl. ebenda, S. 247 ff.).

Die dargelegte Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern, dem Kompetenzerwerb sowie der Bildungsbeteiligung der Kinder verbunden mit den referierten Daten zur Integrationsleistung des Beschäftigungssystems ergeben dementsprechend drei Risikolagen:

---

<sup>70</sup> Zur Beschreibung der sozioökonomischen Lage der Schüler wird das Konzept der EPG-Klassen (EPG steht für Erikson, Goldthorpe und Portocarero) herangezogen. Dabei werden Berufe in hierarchischer Abstufung in 6 Klassen zusammengefasst: I. Obere Dienstklasse, II: Untere Dienstklasse; III. Routineleistungen Handel und Verwaltung, IV Selbstständige; V./VI. Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion, VII. Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (vgl. *Ehmke & Jude* 2010, S. 242 f.).

ein bildungsfernes Elternhaus, eine soziale Risikolage und eine finanzielle Risikolage. Von einem bildungsfernen Elternhaus wird gesprochen, wenn kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss absolviert hat. Der Anteil von bildungsfernen Eltern ist mit 12 % rückläufig, wobei sich Eltern aus den meisten EU-Ländern kaum vom Durchschnitt in Deutschland unterscheiden. Bei Eltern türkischer und außereuropäischer Herkunft liegt dieser Prozentsatz zwischen 40 % und 50 % (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 26 f.).

Von einer sozialen Risikolage wird gesprochen, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist. Diesem Indikator liegt die Annahme zugrunde, dass durch die fehlende Erwerbstätigkeit den Kindern die Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen verwehrt wird und somit der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens, wie Hilfeleistungen, Anerkennung sowie Verbindungen zum Finden von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, versperrt bleibt. Im Jahr 2010 sind 10 % der Kinder von einer sozialen Risikolage betroffen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund sind bei 15 % beide Eltern nicht erwerbstätig, bei Alleinerziehenden ist jeder dritte alleinerziehende Elternteil erwerbslos (vgl. ebenda).

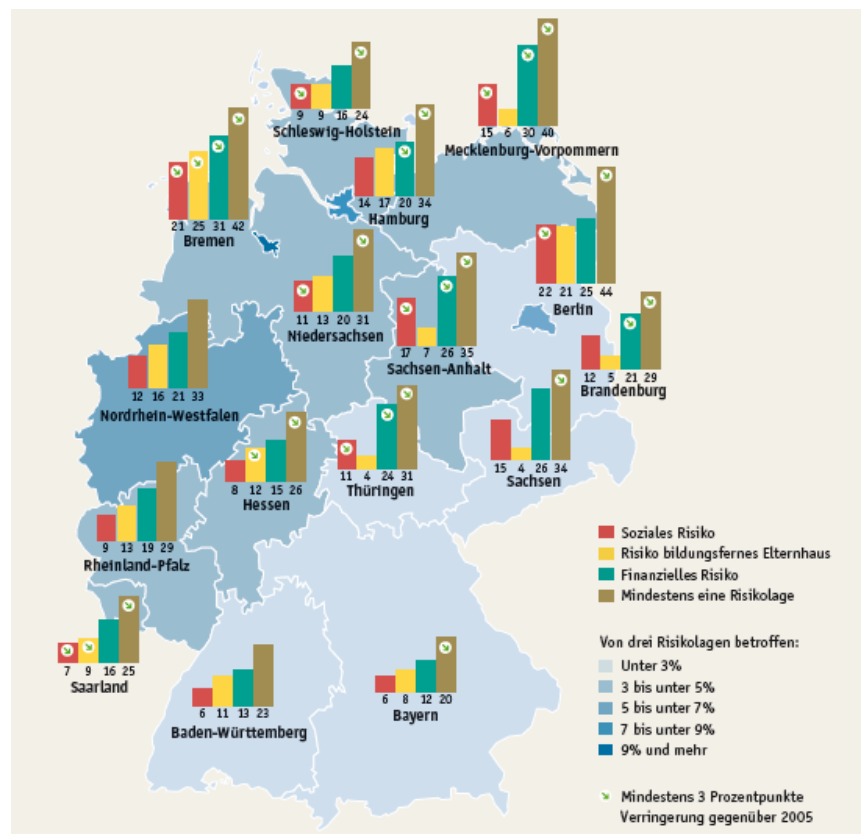
Wie Abbildung 2.23 veranschaulicht, bestehen unübersehbare Unterschiede in der Ausprägung der Risikolagen zwischen den Bundesländern. In Berlin und Bremen leben besonders viele Kinder, die von einer sozialen Risikolage betroffen sind. In beiden Bundesländern jedoch mit abnehmender Tendenz (vgl. ebenda, S. 26 ff.).

Eine finanzielle Risikolage liegt vor, wenn das Einkommen der Familie unter der Armuts- grenze von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens<sup>71</sup> rangiert. Mit 38 % ist dieser Prozentsatz bei Alleinerziehenden besonders hoch, gefolgt von Kindern mit Migrationshintergrund mit 30 %. Im Durchschnitt sind in Deutschland im Jahr 2010 18 % der Kinder von dieser Risikolage betroffen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 27).

---

<sup>71</sup> Als Haushaltseinkommen wird das persönliche Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder bezeichnet. Das Äquivalenzeinkommen dient als Rechengröße, um das Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar zu machen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 27).

Abbildung 2.23: Risikolagen der unter 18-Jährigen nach Bundesländern (in %) (AUTOREN-GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 26)



Von mindestens einer Risikolage sind in Deutschland 29 % der Kinder betroffen. Das sind 4 Prozentpunkte weniger als im Jahr 2005. Bei Kindern mit Migrationshintergrund sind es mit 48 % deutlich mehr, wobei dieser Prozentsatz seit 2005 ebenfalls um 6 % gesunken ist. Von allen drei Risikolagen sind 3 % der Kinder betroffen; dieser Prozentsatz fällt bei Kindern mit Migrationshintergrund (7 %) und alleinerziehenden Eltern (11 %) sichtbar höher aus. In den letzten Jahren zeigen sich durchweg positive Tendenzen. Seit 2005 sind in allen Bundesländern in nahezu allen Risikolagen die Anteile zurückgegangen, die unübersehbaren regionalen Unterschiede jedoch bleiben bestehen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 27).

Die Beziehung von Bildung und Armut wird kontrovers diskutiert. EDELSTEIN (2006, S. 128) stellt bei seiner Analyse der Kinderarmut fest, die

„[...] Herkunft aus Armutsverhältnissen ist ein bedeutsamer Prädiktor für Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut<sup>72</sup>. Armut gebiert Armut, und Schulen in Deutschland tradieren sie, wenn sie sie nicht gar selbst erzeugen.“

Die soziokulturelle Segregationsleistung, wie EDELSTEIN (2006) sie bezeichnet, basiert wesentlich auf der zeitlichen Organisation des gegliederten Schulsystems, welches den Übergang in die weiterführenden Schulen zeitlich sehr früh reguliert und ihn zugleich anhand der individuellen Fähigkeiten der Schüler legitimiert. Die Entwicklung der Fähigkeiten zu diesem Zeitpunkt sei jedoch maßgeblich abhängig von den kulturellen Voraussetzungen des Kinds sowie den Sozialisationsbedingungen im Elternhaus. Diese zeitliche „*Restriktion der Entwicklungsressourcen*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) bis zur Übergangsentscheidung lasse diese Entscheidung zu einem „weltweit einmaligen Mechanismus der Reproduktion der Strukturen sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem“ (Edelstein 2006, S. 129) werden. In der Lebensverlaufsperspektive könne daraus, angesichts des Bedeutungs- sowie Verwertungsverlusts der Hauptschule im Hinblick auf einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt, eine weitreichende intergenerationelle Reproduktion von Armutsverhältnissen resultieren (vgl. ebenda). VESTER (2006, S. 14) spricht hier von einer „Kanalisation der Bildungsexpansion“ durch die Bildungspolitik. Trotz dieser Erkenntnis wird im 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung der intergenerationalen Mobilität nur eine vorangestellte konzeptionelles Kapitel gewidmet, welches dieses Thema isoliert vom restlichen Bericht behandelt (vgl. Bonin 2013, S. 45).

Auch KUHLEE & VAN BUER (2010) belegen anhand der Analyse von Übergängen und Statuspassagen im Bildungssystem,

„[...] dass eine früh einsetzende, institutionell gestützte Segregation durch die hiermit verbundenen unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus schließlich in eine deutliche Kanalisierung erfolgreichen bzw. nicht-erfolgreichen Lernens im gesellschaftlich konsentierten Sinne führt, dies bis weit hinein in den quartären Sektor der Weiterbildung.“ (Kuhlee & van Buer 2010, S. 918).

---

<sup>72</sup> In Bezug auf die Erfassung von Bildungsarmut setzt sich zunehmend der Maßstab von ALLMENDINGER & LEIBFRIED (2003) durch. Sie unterscheiden zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut. Absolute Bildungsarmut bezeichnet dabei die Abwesenheit von Abschlusszertifikaten (Zertifikatsarmut); relative Bildungsarmut ein geringes Kompetenzniveau innerhalb eines nationalen bzw. internationalen Verteilungsspektrums.

Dass Bildungsarmut durch selbstgesteuertes bzw. eigeninitiiertes lebenslanges Lernen in Form des Erwerbs von Zertifikaten bzw. Kompetenzen überwunden werden könne, sei angesichts dieser Ergebnisse eher fraglich (vgl. *Kuhlee & van Buer* 2010).

Neben der individuellen Dimension der Bildungsarmut stellt sich auch die Frage der Folgekosten für die Gesellschaft. *WÖßMANN & PIONIUNIK* (2009) haben die Folgekosten unzureichender Bildung in Form von entgangenem Wirtschaftswachstum quantifiziert. Bildungsarmut wird als relative Bildungsarmut operationalisiert. Dabei gelten diejenigen Jugendlichen als bildungsarm, die im Rahmen der PISA-Studie der Gruppe der „Risikoschüler“ zugeordnet werden, da sie auf der fünf- bzw. sechsstufigen Kompetenzskala höchstens die Stufe I erreichen. Für den Bereich Mathematik bedeutet dies bspw. das Nichtüberschreiten des Grundschulniveaus. Basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 sind dies 23,7 % aller Schüler. Eine im Jahr 2010 beginnende Bildungsreform, die den Anteil der Risikoschüler um 90 % reduziert, würde das Bruttoinlandsprodukt bis zum Jahr 2090<sup>73</sup> um 2.808 Milliarden Euro erhöhen. Dieser Betrag stellt somit spiegelbildlich die Kosten dar, die entstehen, wenn der Anteil der kompetenzarmen Schüler, nach Messung von PISA, nicht drastisch reduziert wird. Werden für die Umsetzung der Reform nur 5 statt 10 Jahre, wie im Modell angenommen, benötigt, so würde das BIP um weitere 280 Milliarden steigen. Verlängert sich der Reformprozess hingegen um 5 Jahre, so verliert man, im Vergleich zur 10-jährigen Projektion, 500 Milliarden Euro zusätzliches BIP. Obwohl in der Studie nur einige Ansatzpunkte angeführt werden, wie eine derartige Reform gestaltet werden könnte, und das Reformziel sehr engagiert erscheint, insbesondere im Hinblick auf die unübersehbaren Unterschiede zwischen den Bundesländern, so sind die prognostizierten Erträge bzw. Kosten, welche, wie *WÖßMANN & PIONIUNIK* immer wieder betonen, eher eine Unterschätzung der Effekte darstellen, eventuell ein Anreiz für die Bildungs- und Wirtschaftspolitik, sich diesem Thema stärker anzunehmen und dies zeitnah, angesichts der Verluste, die ein langwieriger Reformprozess für das deutsche Wirtschaftswachstum bedeuten würde.

---

<sup>73</sup> Der Zeithorizont setzt sich folgendermaßen zusammen: Im Jahr 2010 beginnt die Umsetzung der Bildungsreform. Nach 10 Jahren wird im Rahmen des Reformprozesses die anvisierte Reduzierung des Anteils der Risikoschüler um 90 % realisiert. Die Projektion berücksichtigt alle wirtschaftlichen Erträge, die ein Kind, welches im Jahr 2010 geboren wird, während seiner durchschnittlichen Lebenserwartung von 80 Jahren bis zum Jahr 2090 realisiert. Diese Erträge werden abdiskontiert (vgl. *Wößmann & Pioniunik* 2009).

### 2.3.1.2 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf liefert Hinweise dafür, wie die Familien- und Erwerbsarbeit zwischen den Eltern aufgeteilt wird und welche zeitlichen und finanziellen Freiräume für Lernaktivitäten zur Verfügung stehen. Darüber hinaus liefern sie Hinweise auf die vorherrschenden Lebenslaufdynamiken und sozialen Beziehungen, welche *KRONAUER & LINNE* (2005, S. 231 ff.) zufolge die Arbeitspräferenzen und in der Folge die subjektive Wahrnehmung und Wirkung von Beschäftigungsverhältnisses wesentlich beeinflussen.

Im Jahr 2010 sind 60 % der Mütter und 84 % der Väter mit mindestens einem minderjährigen Kind im Haushalt erwerbstätig. Der entsprechende Anteil der Mütter ist im Osten Deutschlands mit 63 % etwas höher als im Westen (59 %). Bei den Vätern zeigt sich ein umgekehrtes Bild. 85 % der Väter üben im ehemaligen Bundesgebiet eine Erwerbstätigkeit aus und 81 % im Osten. Als Ursache der geringeren Erwerbsbeteiligung wird die höhere Arbeitslosigkeit im Osten vermutet. Bei Müttern ist ein unübersehbarer Zusammenhang zwischen dem Alter des Kinds und der Erwerbstätigkeit zu erkennen. Während im Jahr 2010 nur 32 % der Mütter mit Kindern unter 3 Jahren einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind bereits 60 % der Mütter mit Kindern im Alter zwischen 3 und 5 Jahren erwerbstätig. Im Grundschulalter steigt der Anteil noch einmal um 7 Prozentpunkte. Im Alter von 15-17 Jahren ist mit knapp 73 % die höchste Erwerbstätigenquote zu verzeichnen. Bei Vätern wird zwischen dem Alter des Kinds und der Erwerbstätigenquote keine Kopplung ermittelt. Sie liegt durchweg zwischen 83 % und 85 %. Die Erwerbstätigenquote hat sich bei Müttern seit 1996 erhöht. Im April 1996 rangiert sie im Durchschnitt bei 55 %. Bereits zu diesem Erhebungszeitpunkt steigt die Erwerbsbeteiligung der Mütter mit dem Alter des Kinds. Bei Vätern war die Erwerbsbeteiligung mit 90 % im Jahr 1996 höher (vgl. *Keller & Hausstein* 2012, S. 30 ff.).

Im Zeitvergleich ist der Anteil der Mütter und Väter, die sich überwiegend durch die eigene Erwerbstätigkeit finanzieren leicht rückläufig. Dies gilt vor allem für Mütter in Paarfamilien und alleinerziehende Mütter. 2010 finanzieren 80 % (1996: 86 %) der erwerbstätigen Mütter in Paarfamilien und 88 % (1996: 93 %) der erwerbstätigen Alleinerziehenden ihren Lebensunterhalt durch die eigene Erwerbstätigkeit. Für Alleinerziehende nimmt dabei die Bedeutung von Transferzahlungen als Haupteinkommensquelle im Zeitvergleich von 3 % (1996) auf 10 % (2010) zu. Bei erwerbstätigen Müttern stellen die Einkünfte der Angehörigen zunehmend eine wichtige Finanzierungsquelle dar (vgl. ebenda, S. 40f.).



Die sichtbare Abhängigkeit der Erwerbsbeteiligung der Mütter vom Alter des Kinds spiegelt sich auch im Umfang der Erwerbstätigkeit. Im Jahr 2010 arbeiten rund 70 % der Mütter auf Teilzeitbasis und nur 6 % der Väter. Seit 1996 ist dabei eine starke Zunahme der in Teilzeit arbeitenden Mütter zu verzeichnen (April 1996: 51 %; 2010; 70 %). Ausschlaggebend für diese Entwicklung ist die beinahe Verdopplung der Teilzeitquote im Osten Deutschlands von 23 % im April 1996 auf 45 % im Jahr 2010. Im Westen Deutschlands hat sich die Quote in diesem Zeitraum von 63 % auf 75 % erhöht (vgl. *Keller & Hausstein* 2012, S. 34 ff.).

Die Erwerbsbeteiligung in Anhängigkeit von der Familien- und Lebensform weist bei den Müttern nur geringe Unterschiede auf. Nur wenn ein Kind unter 3 Jahren zu betreuen ist, werden Unterschiede sichtbar. Bei den Vätern variiert dagegen die Erwerbsbeteiligung nach der Familienform. Ehemänner sind mit 85 % am häufigsten erwerbstätig, gefolgt von den Lebenspartnern mit 82 % und den Alleinerziehenden mit 72 %. Bei der Erwerbsform überwiegt die Vollzeittätigkeit (Ehemänner: 95 %, Lebenspartner: 92 %, Alleinerziehende 87 %). Bei der Erwerbstätigkeit der Ehepaare ist eine strukturelle Veränderung seit 1996 erkennbar. Während die Erwerbstätigkeit der Mütter um 75 % ansteigt, sinkt die der Väter um knapp 6 % (vgl. ebenda, S. 36 f.).

Bei Paaren stellt sich die Frage, wie sie sich die Kinderbetreuung teilen. Dabei zeigt sich, dass die Zahl der Paare mit der sogenannten „klassischen Rollenverteilung“ zusehends kleiner wird. Bei 54 % der Paargemeinschaften gehen beide Partner einer Erwerbstätigkeit nach, bei 30 % nur der Vater, bei 6 % der Paare nur die Mutter und bei 10 % übt kein Partner eine Erwerbstätigkeit aus. 1996 war noch bei 40 % der Paare die „klassische Rollenverteilung“ vertreten. Sind beide Partner erwerbstätig, so ist mit 71 % das häufigste Modell Vater in Vollzeit, Mutter in Teilzeit. (vgl. ebenda, S. 37 ff.).

Im Hinblick auf die Arbeitspräferenzen deuten die Daten darauf hin, dass eher Frauen eine Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit anstreben. Die zunehmende Erwerbsarbeitsbeteiligung seitens der Frauen kann ein Indiz dafür sein, dass einerseits die „klassische Rollenverteilung“ seitens der Frauen seltener angestrebt wird, andererseits die zunehmend brüchiger werdenden Sozialbeziehungen, wie u. a. die Abnahme der Mehrpersonenhaushalte sowie Zunahme Alleinerziehender, die eigene Erwerbsbeteiligung zu einer zunehmend wichtige Einkommensquelle werden lassen.

### 2.3.3 Entwicklung des Bildungsverhaltens

Für die Bundesrepublik Deutschland lassen sich mehrere Phasen der Bildungsbeteiligung unterscheiden, die zum einen mit Modernisierungsanstrengungen, zum anderen mit der Ausdifferenzierung des Bildungssystems im Zusammenhang stehen (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 210 ff.).

Ein erster Einschnitt erfolgt in den 1960er Jahren. Nachhaltige Modernisierungsprozesse innerhalb des bestehenden institutionellen Rahmens des Bildungssystems führen zu einer Bildungsexpansion, aus der zum einen eine Umschichtung der Population in den allgemeinbildenden Schulen zugunsten der mittleren und höheren Bildungsgänge resultiert, zum anderen eine quantitative Ausweitung der Fachhochschul- und Hochschulbildung (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 210 ff./*Allmendinger & Nikolai* 2006). Wie die folgende Tabelle 2.10 illustriert, weist die Verteilung der Schüler und Schülerinnen im 8. Schuljahr in den verschiedenen Schularten erhebliche Veränderungen auf. Der Anteil der Hauptschüler fällt von 1960 bis 1990 von 72 % auf 34 %. Im selben Zeitraum steigen der Anteil der Realschüler von 11 % auf 29 % und der Anteil der Gymnasiasten von 17 % auf 30 %.

Tabelle 2.10 Bildungsbeteiligung nach Schulart (Schüler/-innen im 8. Schuljahr) 1952-2010 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2014a, Tabelle 2.3.3)

Anteile in %					
Jahr <sup>2</sup>	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen <sup>3</sup>	Realschule	Integrierte Gesamtschule/Freie Waldorfschule <sup>4</sup>	Gymnasium
1952	78	-	7	-	15
1955	74	-	9	-	16
1960	72	-	11	-	17
1965	66	-	15	-	19
1970	56	-	21	-	23
1975	47	-	24	3	26
1980	41	-	28	4	27
1985	38	-	29	5	28
1990	34	-	29	7	30
1995	25	7	27	10	31
2000	24	10	26	10	31
2005	24	7	27	10	33
2006	23	7	27	9	33
2007	20	6	26	9	33
2008	20	6	28	10	36
2009	18	7	27	10	37
2010	17	8	26	10	38

<sup>1</sup> Ohne Förderschulen.

<sup>2</sup> Bis 1990 früheres Bundesgebiet einschließlich Berlin-West.

<sup>3</sup> Integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler/-innen.

<sup>4</sup> Ab 1975 separat in der amtlichen Statistik aufgeführt.

Diese Phase der Bildungsexpansion kommt allen sozialen Schichten zugute, führte aber zugleich zu einer „Neudefinition der Institutionen der Allgemein- und Hochschul(aus)bildung“ (Baethge-Kinsky 2012, S. 210). Der Gymnasialbesuch sowie der Besuch einer Hochschule verlieren ihren exklusiven Charakter. 1960 verlassen lediglich 6 % der Schulabgänger die allgemeinbildende Schule mit dem Abitur bzw. der Fachhochschulreife, im Jahr 1990 23 %. Im gleichen Zeitraum erhöht sich die Studienanfängerquote von 8 % auf 27 % (vgl. ebenda, S. 211). Die Bildungsexpansion hat dabei zu einer Heterogenisierung der höheren Schulformen geführt. Die Konsequenz daraus ist eine zunehmende Homogenisierung der Haupt- und Förderschulen. Aus dem Wegfall der leistungsstarken Schüler in diesen Schulformen resultiert ein weiterer Leistungsabfall bei den Haupt- und Förderschülern, ein Wegfall beruflich erfolgreicher Rollenmodelle sowie fehlende für den Arbeitsmarkt mobilisierende Netzwerke. Letztlich resultiere aus dieser Entwicklung eine weitere Stigmatisierung dieser Schüler und insbesondere derjenigen, die keinen Schulabschluss erlangen können (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2010)

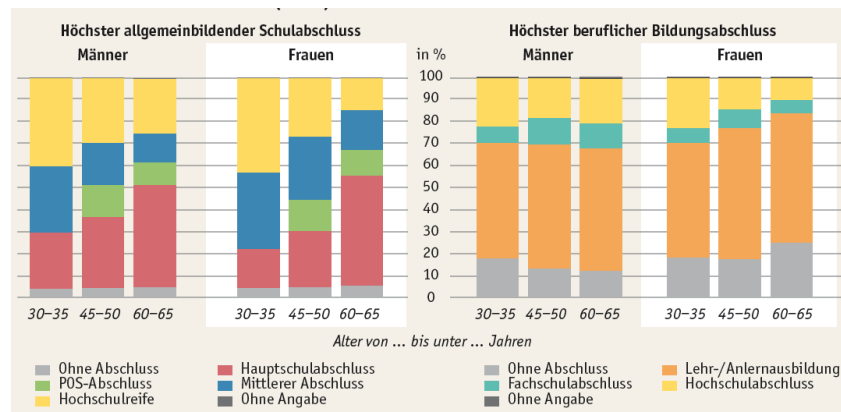
Die Bildungsexpansion spiegelt sich auch in den Bildungsabschlüssen der verschiedenen Alterskohorten wieder. Abbildung 2.24 veranschaulicht diese Entwicklung. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife bei den 30-35-Jährigen ist mit 41 % gut doppelt so hoch wie bei den 60-65-Jährigen. Der Bildungsstand hat sich dabei insbesondere bei den Frauen erhöht. Auch bei den höchsten beruflichen Abschlüssen ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss bei der jüngeren Kohorte um 7 % höher als bei den Älteren. Auch hier haben insbesondere Frauen zugelegt. Der Unterschied zwischen den 30- bis 35-jährigen Männern und den 60- bis 65-jährigen Männern beträgt nur 2 %. Bei den 30- bis 35-jährigen Frauen hat sich der Anteil der Hochschulabsolventinnen gut verdoppelt und liegt erstmals mit 23 % knapp über dem der gleichaltrigen Männer (22 %) (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 42 ff.). Die gestiegene Bildungsaspiration der Frauen führe KRONAUER & LINNE (2005, S. 233) zufolge zu höheren Opportunitätskosten des Zuhausebleibens und zu mehr bildungshomogenen Partnerschaften. Verbunden mit der wachsenden Instabilität der Partnerschaften sowie der zunehmend geringer werdenden Erwartbarkeit einer stabilen „Ernährerrolle“<sup>74</sup> haben sich auch seitens der Individuen neue Ansprüche an die Erwerbsarbeit im Hinblick auf Flexibilität und Sicherheit entwickelt. Die gestiegene Bildungsaspiration verbunden mit der Umstrukturierung des Arbeits-

---

<sup>74</sup> Zur Entwicklung der Erwerbsverläufe siehe auch Abschnitt 3.2.3.

markts hat jedoch dazu geführt, dass Jugendliche, die einen höherwertigen Abschluss als ihre Eltern erwerben, diesen auf dem Arbeitsmarkt schlechter verwerten können (vgl. *Quenzel & Hurrelmann 2010*).

Abbildung 2.24: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung nach Altersgruppen und Geschlecht (in %) (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2012, S. 43)



Auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung lässt sich seit den 1970er Jahren eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung verzeichnen. So weist bspw. die Quote der Ausbildungsanfänger im dualen System einen Anstieg von 64,1 % im Jahr 1970 auf 79,7 % im Jahr 1990 auf. Diese Entwicklung geht u. a. auf den höheren Anteil von Abiturienten unter den Ausbildungsanfängern zurück. In der Weiterbildung ist bis zum Jahr 1997 (48 % Weiterbildungsbeteiligung) eine sichtbare Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zu registrieren, die vor allem auf der erhöhten Weiterbildungspartizipation gering qualifizierter Personen basiert (vgl. *Baethge-Kinsky 2012, S. 210 ff./Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2012, S. 141 ff.*). Diese Expansion der Bildungsbeteiligung in den allgemeinbildenden Schulen und zeitversetzt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist seit Ende der 1990er Jahre zum Erliegen gekommen. Dabei wird insbesondere eine rückläufige quantitative Bedeutung gering qualifizierter Personen in der Weiterbildung unübersehbar (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2012, Seite 141 ff./Tabellen G1-5web, G1-6web*).<sup>75</sup>

<sup>75</sup> Eine detaillierte Analyse der Weiterbildungsbeteiligung erfolgt in Abschnitt 4.4.

Die zwischen 1970 und 1990 gestiegene Bildungsbeteiligung im schulischen und beruflichen Bereich könne als Ausdruck gestiegener Teilhabechancen an allgemeiner sowie beruflicher Aus- und Weiterbildung gedeutet werden. Danach ist ein Umbruch im Bildungsverhalten zu verzeichnen. Die Weiterbildungsexpansion stagniert. Der Anteil der Jugendlichen, die an einer allgemeinbildenden Schule einen Abschluss erwerben, entwickelt sich rückläufig, während der Anteil der Schüler, die an einer beruflichen Schule einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben, zunimmt. Das Schulberufssystem und das Übergangssystem erfahren unübersehbare Zuwächse, zulasten der Anfängerquoten im dualen System (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 210 ff.). Wie in Abschnitt 2.2.1 erörtert wird, sind die Schülerzahlen im Übergangssystem rückläufig. Jedoch zeigen sich im dualen System und im Schulberufssystem stabile Zuordnungen zu den verschiedenen Berufen und Bildungsgängen basierend auf dem vorliegenden allgemeinen Schulabschluss. Auch der Erfolg im Übergangssystem, im Sinne der Aufnahme einer Berufsausbildung, wird wesentlich vom vorliegenden Schulabschluss determiniert.

Die Veränderungen im Bildungsniveau und -verhalten verbunden mit den Veränderungen in der deutschen Wirtschaft (vgl. Abschnitt 2.1) führen im Hinblick auf die Integrationsleistung des Beschäftigungssystems zu folgenden Veränderungen: Auch mit einem eher geringen Maß an Bildung besteht bis in die 1960er Jahre hinein für den überwiegenden Teil der Bevölkerung die Möglichkeit, in eine stabile Erwerbskarriere einzumünden. Seit dem Ende der 1970 Jahre entwickelt sich die Berufsausbildung zur notwendigen Voraussetzung für die Einmündung in ein stabiles Erwerbsleben. Ende der 1990er ist jedoch selbst eine Berufsausbildung kein Garant mehr für eine stabile Erwerbskarriere. Mit der absolvierten Ausbildung variiert das Risiko des Ausschlusses aus einem abgesicherten Arbeitsmarktsegment (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012, S. 221). Um Exklusion aus dem Arbeitsmarkt zu verhindern, sind demzufolge immer höhere Bildungsanstrengungen respektive Bildungserfolge erforderlich.

## **2.4 Zwischenfazit – Die Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion**

Ziel dieses Kapitels war die Identifizierung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die die Frage der Exklusion in den Fokus der sozialwissenschaftlichen Forschung gerückt haben. Im Zentrum stehen dabei die drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion: Erwerbsarbeit, Wohlfahrtsstaat und soziale Nahbeziehungen (vgl. *Kronauer* 2010c). Zu konstatieren ist, neben Fragen der Exklusion werden immer häufiger Fragen nach der Form

und Art der Inklusion ins Beschäftigungssystem aufgeworfen. In diesem Zusammenhang werden Begriffe verwendet, wie prekäre Inklusion (siehe dazu bspw. *Faulstich* 2004) oder auch exkludierende Inklusion (vgl. bspw. *Buchholz & Blossfeld* 2009). Mit dieser Differenzierung soll u. a. sichtbar werden, dass sich die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen in Deutschland in einem strukturellen Wandel befinden. Globalisierung, Informatisierung, Tertiarisierung und der demografische Wandel sind die 4 Makrotrends, die im Hinblick auf die Veränderungen des Beschäftigungssystems, aber auch des (Weiter-)Bildungssystems diskutiert werden. Unübersehbar wird, dass aus dem Zusammenspiel dieser sogenannten Makrotrends vielfältige, nur bedingt antizipierbare, divergente Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft resultieren. In der Folge seien Individualisierung und Diskontinuität statt strukturell bedingte Normativität (vgl. *Beck* 1986) die neuen Strukturgeber der Erwerbs- und Lebensverläufe.

Wie das folgende Kapitel sichtbar macht, werden diese Entwicklungen im einschlägigen bildungspolitischen Diskurs als Referenzfolie herangezogen, um ein Konzept lebenslangen Lernens zu evozieren, welches den Individuen einen handelnden Umgang mit diesen Entwicklungen ermöglicht. In der Folge sei das nach wie vor für die Organisation des deutschen Arbeitsmarkts bedeutsame Berufskonzept, mit seiner Fokussierung auf Fachlichkeit, berufliche Identität sowie Stabilität der Biografie nur bedingt geeignet, den Einzelnen für dieses neue Leben zu befähigen (vgl. hierzu kritisch *Corsten* 2001/*Kraus* 2006/*Kurtz* 2005). Die EU hat das Employability-Konzept als neues Konzept der Befähigung für die veränderte Form der Erwerbsarbeit in der deutschen Diskussion platziert. Ein auf Employability basierender Arbeitsmarkt impliziert eine Bringschuld des Arbeitnehmers in Bezug auf den Erhalt seiner Attraktivität für den Arbeitsmarkt. Im Rahmen einer reflexiven Auseinandersetzung mit seinem Kompetenzportfolio solle er zum Initiator seiner auf Marktfähigkeit ausgerichteten Lernaktivitäten werden (vgl. *Cordes* 2012). Das Employability-Konzept verbindet somit Arbeitsmarktanforderungen mit Bildungsanstrengungen. Lebenslanges Lernen entwickle sich im Konzept der Employability von einem Recht zur Pflicht des Individuums (vgl. *Kuhlee & van Buer* 2010, S. 910). Permanente Bereitschaft, Aktivität und Selbstverantwortung seien die Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen, zwischen den zahlreichen Optionen, die sich aus der Entgrenzung von Arbeit und Leben ergeben, frei zu wählen und somit ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dass die Realisierung des Employability-Konzepts zu einer Stärkung der Position der Individuen und mehr Selbstbestimmung führt, wird jedoch bezweifelt. Dem Individuum wird eher die Verantwortung für die Angemessenheit der Bildungsanstren-

gungen sowie deren Verwertbarkeit, aber auch die Investitionslast und in der Folge die Last einer Risikoinvestition übertragen (vgl. *Bolder* 2011). Verschärfend kommt hinzu; mit der Zuschreibung einer besonderen Verantwortung des Individuums für die Realisierung seines lebenslangen Lernens stellt auch das Problem der biografisch zunehmenden Exklusion vom lebenslangen Lernen kein gesellschaftlich respektive von der öffentlichen Hand zu bearbeitendes Phänomen mehr dar, sondern ein vom Individuum selbstverantwortetes und in der Folge selbst zu lösendes Problem.

Im Hinblick auf die Etablierung des Employability-Konzepts wirke die aktivierende Arbeitsmarktpolitik, die mehr Eigenverantwortung, Flexibilität und Plastizität seitens der Individuen einfordert, zugleich unterstützend und disziplinierend (vgl. *Kraus* 2006, S. 134 ff.). Deklariertes Ziel der Arbeitsmarktpolitik und des Employability-Konzepts ist, die Eigenverantwortung und Autonomie des Individuums zu erhöhen. Autonomie und Selbstbestimmung setzen *KRONAUER & SCHMID* (2011) folgend soziale Sicherheiten voraus, die es erlauben, längerfristig zu planen, als erstrebenswert erachtete Ziele zu verfolgen und nicht nur aus Zwängen heraus zu agieren. Unsicherheiten schränken eine autonome Lebensführung ein, wobei insbesondere diejenigen von Unsicherheiten bedroht seien, die der Marktabhängigkeit direkt ausgeliefert werden (vgl. ebenda). Weder die aktivierende Arbeitsmarktpolitik noch das Employability-Konzept haben den Schutz des Individuums vor Marktabhängigkeit zum Ziel. Im Gegenteil; ihr zentraler Referenzkontext ist der Markt. Die aktivierende Arbeitsmarktpolitik und das Employability-Konzept mit seiner momentanen Konstruktmodellierung bewirken demzufolge kein mehr an Autonomie, sondern forcieren eher eine zunehmende Kontextabhängigkeit des Individuums von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Somit kann für die zweite Vermittlungsinstanz der Exklusion, den Wohlfahrtsstaat festgehalten werden; die Arbeitsmarktpolitik, als ein zentrales Element des Wohlfahrtsstaats, hat ihre „inkludierende Substanz“ (*Kronauer* 2010a, S. 46) verloren. Insbesondere seit der Einführung der sogenannten Hartz-Gesetze stellt ihr Ziel vielmehr „Exklusionsvermeidung“ (*Bude & Willisch* 2006, S. 23) dar. Dies soll durch den Ausgleich der Defizite der nach Beschäftigung Suchenden geschehen, „im Dienste eines funktionierenden Arbeitsmarktes“ (ebenda, S. 12).

Für die zentrale Vermittlungsinstanz der Exklusion Erwerbsarbeit kann festgehalten werden; die These von einem allgemeinen Trend der radikalen Vermarktlichung des Beschäftigungssystems und der Entgrenzung von Arbeit und Leben lässt sich für Deutschland derzeit nicht bestätigen. Vielmehr werden Fragmentierungen und Segmentierungen in der Gesellschaft

sichtbar. Unübersehbar ist eine Verstärkung der Spaltung am Arbeitsmarkt in eine Gruppe „stabil“ Integrierter, vorwiegend männlicher Erwerbstätiger in der mittleren Lebensphase, und einer größer werdenden Gruppe von eher „instabil“ integrierten Erwerbstätigen, von zumeist Geringqualifizierten, Arbeitsmarkteinsteigern, aber auch Frauen.

In Zeiten, in denen nahezu Vollbeschäftigung herrschte, war die Inklusion breiter Teile der Bevölkerung in das Beschäftigungssystem möglich. Die zentrale Vermittlungsinstanz Erwerbsarbeit konnte eine breite inkludierende Wirkung entfalten. Die geschilderten Veränderungsprozesse haben jedoch den Bedarf an flexibler Beschäftigung seitens der Unternehmen erhöht und in der Folge nicht nur die bereits bestehenden Spaltungen am Arbeitsmarkt verfestigt, sondern auch neue Beschäftigtengruppen in eine marginale Position am Arbeitsmarkt gedrängt. Gestützt, wenn nicht sogar forciert, wurde diese Entwicklung durch diverse Reformen der rechtlichen und dabei vor allem sozialversicherungsrechtlichen Bedingungen im Beschäftigungssystem (vgl. *Arlt & Walwei* 2009). Zu nennen sind hier bspw. die Novellierung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes sowie die Aufhebung der maximalen Wochenarbeitszeit bei geringfügig Beschäftigten. Personengruppen, wie Arbeitsmarkteinsteiger und junge Erwachsene, die über ein Bildungsniveau verfügen, welches bis zu den 1970 und 1980 noch den Einstieg in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis ermöglichte, in dem im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildungen die Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine auf Langfristigkeit angelegte Erwerbsintegration vermittelt wurde, finden sich jetzt zunehmend häufiger in Leiharbeit, befristeten Beschäftigungsverhältnissen oder auch geringfügiger Beschäftigung wieder; Beschäftigungsformen, die mit zahlreichen materiellen und immateriellen Risiken verbunden sind.

Die analysierten Daten weisen insofern auf eine Segmentierung entlang der Beschäftigungsform hin. So weisen atypische Beschäftigungsverhältnisse im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis verschiedene materielle und immaterielle Risiken auf, wie geringere Mobilitätschancen, geringere Beschäftigungsstabilität, eine erhöhte Gefahr, einen Lohn unterhalb der Mindestlohngrenze zu erhalten, aber auch einer hohen Wahrscheinlichkeit auf die sozialen Sicherungssysteme angewiesen zu sein. Atypische Beschäftigungsformen – und dabei insbesondere die Leiharbeit und geringfügige Beschäftigung – vereinen somit verschiedene Exklusionsrisiken der zentralen Vermittlungsinstanz der Exklusion Erwerbsarbeit. Die Beschäftigten werden am Arbeitsmarkt und/oder in der Beschäftigung in eine marginale Position ge-



drängt, in der sie kaum über Veränderungsmacht verfügen, die sich bis zum völligen Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt zuspitzen kann (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 45).

Atypische Beschäftigungsformen treffen dabei verschiedene Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen; mit zunehmendem Qualifikationsniveau jedoch wird der Einstieg in ein Normalarbeitsverhältnis begünstigt. *KRONAUER* (2010a, S. 55) spricht von einer „Ungleichheitsachse abgestufter Zugehörigkeit“, die zwar die sozialstrukturelle Ungleichheit überlagere, diese dennoch nicht gänzlich außer Kraft setze. Die beiden atypischen Beschäftigungsformen Leiharbeit und geringfügige Beschäftigung, bei denen zahlreiche Exklusionsrisiken kumulieren<sup>76</sup>, zeichnen sich durch einen unübersehbaren Zuwachs beim geringen und mittleren Qualifikationsniveau aus. Darüber hinaus gestaltet sich in der Längsschnittperspektive die Statusmobilität atypisch Beschäftigter als äußerst restriktiv. Dies gilt insbesondere für die Leiharbeit.

Neben dem Beschäftigungssystem und dem Staat bezeichnet *KRONAUER* (2008, S. 146) die sozialen Nahbeziehungen als weitere Vermittlungsinstanz der Exklusion. Die Entwicklung der Familien- und Lebensformen, wie die seit Ende der 1990er Jahre kleiner werdenden Privathaushalte sowie die wachsende Zahl von Alleinstehenden und Lebensgemeinschaften deuten darauf hin, dass zumindest im direkten familiären Bereich die Zahl der sozialen Nahbeziehungen geringer und brüchiger werden. Die Ressourcen zur Stabilisierung der Lebensführung bei unsicherer Erwerbsbeteiligung werden geringer. Der hohe Anteil von Alleinerziehenden, die sich in einer sozialen und/oder finanziellen Risikolage befinden, weist auf eine eher hohe Gefahr sozialer Exklusion bei fehlenden Unterstützungsstrukturen hin. Die bisher analysierten Daten liefern Belege für einen eher wachsenden Einfluss der ökonomischen Rahmenbedingungen auf den Berufs- und Lebensverlauf. Sichtbar wird eine zunehmende Pluralisierung von Lebensformen und Lebenswegen, mit der auch veränderte Anforderungen an Form, Flexibilität und Sicherheit von Beschäftigungsverhältnissen einhergehen (vgl. *Kronauer & Linne* 2005, S. 231 ff.).

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion folgendes festgehalten werden: Die beiden Vermittlungsinstanzen Wohlfahrtsstaat und soziale Nahbeziehungen haben im Zeitverlauf eher an inkludierendem Potenzial verloren; die zentrale Vermittlungsinstanz Erwerbsarbeit dagegen im Hinblick auf

---

<sup>76</sup> Vergleiche hierzu auch Abschnitt 4.6 zu den Weiterbildungsbarrieren.

die Strukturierung und Stabilisierung von Exklusionsgefahren an Bedeutung gewonnen. Befördert wird diese Entwicklung durch die vorrangige Orientierung der Arbeitsmarktpolitik an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts. Diese von *KRONAUER* (2010c, S. 50 ff.) so bezeichnete institutionelle Verknüpfung kann die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass kritische Ereignisse im Lebensverlauf ausgrenzend wirkt. Zudem kann sich die Exklusionswirkung kritischer Ereignisse über die Dimensionen hinweg verstärken.

Als eines dieser kritischen Ereignisse, die einen der zentralen Pfade der Exklusion vom lebenslangen Lernen initiieren können, hat sich in diesem Kapitel der allgemeinbildende Schulabschluss herauskristallisiert, aber auch der (Nicht-)Erwerb eines Berufsabschlusses oder akademischen Abschlusses. Die Analyse der Entwicklung des Beschäftigungssystems hat vor allem zwei Prozesse sichtbar gemacht; die frühzeitige Selektion an der 1. Schwelle beim Übergang in das Berufsbildungssystem, abhängig vom erlangten allgemeinbildenden Schulabschluss und die daraus resultierende langfristige Weichenstellung für den Erwerbsverlauf. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der soziokulturellen Segregationsleistung (vgl. *Edelstein* 2006) des deutschen Bildungssystems kritisch zu beurteilen.

Die bisher dargestellten Daten deuten darauf hin, dass der allgemeinbildende Abschluss bis weit in den Erwerbsverlauf hinein strukturbildend wirkt. Unübersehbar ist die Qualifikationsgebundenheit des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Dies gilt nicht nur für die Zugangschancen, sondern auch für die jeweilige Positionierung im Beschäftigungssystem. So zeichnen sich Berufe aus den beiden oberen Ausbildungssegmenten durch einen relativ friktionslosen Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung aus. Handwerkliche Berufe, wie Maler, Tischler, Maurer und Zimmerer, Kfz-Instandsetzer sowie Berufe der Körperpflege, Köche und des Nahrungsmittelhandwerks gehören zur Gruppe der Ausbildungsberufe, die nicht nur durch eine weit unterdurchschnittliche Erwerbstätigkeit gekennzeichnet sind, sie werden auch häufiger ausbildungsinadäquat beschäftigt und ihr im Vergleich geringeres Einkommen ermöglicht ihnen weniger Handlungsspielraum, um in ihre Weiterbildung zu investieren. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die gestiegene Kostenbeteiligung der Weiterbildungsteilnehmenden als problematisch zu beurteilen<sup>77</sup>. Durch die pfadprägende Wirkung formaler Ausbildung für die langfristige berufliche Positionierung prolongieren sich

---

<sup>77</sup> Zum Thema Finanzierung der Weiterbildung siehe Abschnitt 4.4.2.

soziale Ungleichheiten im Bildungssystem in Ungleichheiten im Beschäftigungssystem (vgl. *Edelstein 2006/Herzberg & Truschkat 2009*).

Bisher ist jedoch noch ungeklärt, welche Wirkungen Bildungsaktivitäten von erwachsenen Lernern auf den Erwerbs- und/oder Lebensverlauf zeigen. Kann der Mobilitätshorizont, wie *KONIETZKA (2007)* es bezeichnet, durch lebenslanges Lernen erweitert werden oder ist er bereits nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule unwiderruflich festgesteckt? Die bisher erörterten Studien verweisen eher auf eine zunehmende Verfestigung der Ungleichheiten im Lebensverlauf.

### 3 Diskurse über lebenslanges Lernen

„Wir reden tatsächlich über lebenslanges Lernen wie über etwas, das wichtig und zugleich nicht greifbar ist: unentrinnbar für alle, aber auch unspezifisch und deshalb wissenschaftlich eigentlich nur schwer nachprüfbar“ (*Alheit* 2009a, S. 86).

„In den letzten Jahren habe ich mich immer wieder gefragt, was eigentlich moderne Menschen charakterisiert, die auf der Höhe der Zeit akzeptabel erscheinen. Deren Zurichtung geschieht ja durch Lernen im Leben“ (*Beck* 2011 S. 62).

Diese beiden Zitate veranschaulichen zwei zentrale Aspekte, die im Diskurs<sup>78</sup> zum lebenslangen Lernen kritisch diskutiert werden. Zum einen stellt lebenslanges Lernen trotz der bereits seit mehreren Jahrzehnten geführten Debatten nach wie vor einen eher diffusen Begriff dar. Die Verwendung des Begriffs lebenslanges Lernen in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion beschreibt *ROTHE* (2011a, S. 11) folgendermaßen:

„So verweist dieser Begriff in Abhängigkeit vom Kontext auf ein bildungspolitisches Konzept, ein alltäglich zu beobachtendes Phänomen, eine moralische Verpflichtung oder dient lediglich als Worthülse, für die von allen Seiten Zustimmung zu erwarten ist, auch wenn ihr konkreter Inhalt unklar bleibt. Diese Unklarheit scheint zudem für unterschiedliche Felder zu gelten: den Alltag, die Bildungspraxis, aber auch die Wissenschaft“.

Zum anderen wird dem bildungspolitischen Diskurs seit Mitte der 1990er Jahre eine strategische und funktionale Zuspitzung zugeschrieben, die u. a. im von der Europäischen Kommission im Jahr 2000 verabschiedeten „Memorandum on Lifelong Learning“ deutlich wird. Die hohe Relevanz lebenslangen Lernens wird im Memorandum folgendermaßen begründet:

- „Europe has moved towards a knowledge-based society and economy. More than ever before, access to up-to-date information and knowledge, together with the motivation and skills to use these resources intelligently on behalf of oneself and the community as a whole, are becoming the key to strengthening Europe’s competitiveness and improving the employability and adaptability of the workforce;

---

<sup>78</sup> Eine interessante Analyse der bildhaften Repräsentation der bildungspolitischen Diskussion zum lebenslangen Lernen nimmt *SCHÄFER* (2011) vor.

- today's Europeans live in a complex social and political world. More than ever before, individuals want to plan their own lives, are expected to contribute actively to society, and must learn to live positively with cultural, ethnic and linguistic diversity. **Education, in its broadest sense, is the key to learning and understanding** how to meet these challenges“ (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.; *Europäische Kommission* 2000, S 5/6).

*ALHEIT & DAUSIEN* (2010) sehen darin eine neue Bedeutung des Lernens für die Gesellschaft, die Bildungsinstitutionen und die Individuen, die einen inneren Widerspruch aufweist. Einerseits erfahre das neue Verständnis lebenslangen Lernens eine politisch-ökonomische Rahmung, indem es auf Ziele wie Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassung ausgerichtet werde, andererseits sei lebenslanges Lernen geeignet, die biografische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen zu stärken.

„Lebenslanges Lernen „instrumentalisiert“ und „emanzipiert“ (Anführungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) offenbar zugleich“ (ebenda, S. 714).

Den zentralen Akteuren des bildungspolitischen Diskurses wird seitens der Bildungswissenschaft eine Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens durch die Verengung der Zielsetzung des lebenslangen Lernens auf utilitaristische Qualifikationserfordernisse vorgeworfen. Lebenslanges Lernen werde zu einer allgemein geteilten Norm erhoben, die eine veränderte Konstruktion des Menschseins er- bzw. einfordere. Emanzipatorische Ziele werden zwar in zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten mit angeführt, jedoch wird beispielsweise im Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“ der Europäischen Kommission ausgeführt, dass soziale Integration und persönliche Entwicklung zwar wichtige Ziele des lebenslangen Lernens seien, diese Ziele jedoch nur realisiert werden könnten, wenn sie mit einer Aussicht auf Beschäftigung verbunden seien (vgl. *Europäische Kommission* 1995, S. 8).

Im zweiten Abschnitt wird der bildungswissenschaftliche Diskurs erörtert, der bewusst und/oder unbewusst Distanz zum bildungspolitischen Diskurs erzeugt, indem er die ökonomischen Rahmenbedingungen durch die intensive Diskussion der emanzipatorischen Zielsetzungen lebenslangen Lernens eher unterbewertet. Die Analyse der strukturellen Veränderung des Beschäftigungssystems sowie der Entwicklungen in der Arbeitsmarktpolitik sowie den sozialen Nahbeziehungen verweisen jedoch auf einen eher zunehmenden Einfluss der Erwerbsarbeit als Vermittlungsinstanz der Exklusion.

Im dritten Abschnitt werden mit dem biografiethoretischen und dem lebensverlaufstheoretischen Ansatz des lebenslangen Lernens zwei Konzepte dargestellt, die sich mit den Interdependenzen zwischen den strukturellen Rahmenbedingungen und dem Individuum auseinandersetzen und somit die Frage klären, was die Biografie respektive den Lebensverlauf dominiert, die Individualität oder die Gesellschaft respektive strukturelle Rahmenbedingungen. Im Zwischenfazit wird dann ein Resümee gezogen, inwieweit die aktuelle Diskurslage ein lebenslanges Lernen für breite Bevölkerungsteile real erscheinen lässt.

### 3.1 Der bildungspolitische Diskurs über lebenslanges Lernen

*BOLDER* (2011, S. 60) hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, warum das lebenslange Lernen trotz seiner durchgängigen Akzeptanz nur bedingt Realität ist:

*„Letzen Endes ist an der Herstellung des lebenslangen Lernens, zumindest aber an der Entwicklung und Gewährung der für breite Segmente der Erwerbsbevölkerung, die seinerzeit sogenannte „Bildungsreserve“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.), so wichtigen Support-Strukturen weiteren Lernens bei denen, die dies zu betreiben vermöchten, allen Lippenbekanntnissen zum Trotz niemand wirklich interessiert“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.).*

Seines Erachtens werden nur diejenigen Gruppen der Erwerbsbevölkerung bei der Realisierung lebenslangen Lernens unterstützt, „deren qualitativ anspruchsvolle, je aktualisierte Arbeitskraft es [...] überhaupt bedarf“ (ebenda, S. 61). In folgenden Abschnitt wird analysiert, inwieweit eine derartige Segmentierung in der bildungspolitischen Diskussion sichtbar wird.

Als historischen Vorläufer der bildungspolitischen Diskussion zum lebenslangen Lernen bezeichnet *GERLACH* (2000) den „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“, den die französische Nationalversammlung 1792 vorlegte (vgl. *Gerlach* 2000, S. 157 ff.). Lebenslanges Lernen soll, nach der Vorstellung der Nationalversammlung, die Wahrnehmung der bürgerlichen Rechte und Pflichten sicherstellen (vgl. *Rothe* 2011a, S. 182 f.). Erst im 20. Jahrhundert wird das Thema lebenslanges Lernen international intensiv diskutiert. Besonders aktive Akteure der internationalen Diskussion sind die UNESCO, OECD sowie Institutionen der Europapolitik. Den Faure-Report aus dem Jahr 1972 bezeichnet *GERLACH* (2000, S. 161) als den Ausgangspunkt einer „bewusst[en] und systematisch geplanten Gesamtkonzeption“ des lebenslangen Lernens. Nach zwei Jahrzehnten Stagnation beginnt Mitte der 1990er Jahre eine erneute Auseinandersetzung mit dem

lebenslangen Lernen. Ab diesem Zeitpunkt nimmt auch die deutsche bildungspolitische Diskussion wesentlich intensiver Bezug auf die internationalen Konzepte. Dabei wird die vormals diskutierte Konzeption lebenslangen Lernens nicht einfach wiederaufgenommen und fortgeschrieben, sondern sie erfährt laut *ROTHE* (2011a, S. 182 ff.) eine „Transformation“. Grund für diese Transformation seien spezifische historische Bedingungen und die Eigenlogik des Diskurses. Im Unterschied zu den 1960er und den 1970er Jahren wird lebenslanges Lernen jetzt unter der soziologischen Zeitdiagnose Informations- und Wissensgesellschaft<sup>79</sup> diskutiert, die von problematischen volkswirtschaftlichen Entwicklungen sowie angespannten öffentlichen Haushalten begleitet werden, welche die Tragfähigkeit des Sozialstaatskonzepts infrage stellen.<sup>80</sup>

Die Transformation des Diskurses lassen diesen Zeitpunkt zu einem aufschlussreichen Ausgangspunkt des Untersuchungszeitraums werden. Inwieweit wirken sich die als problematisch wahrgenommenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen auf die Konstruktion des lebenslangen Lernens aus? Anhand folgender Fragen wird der bildungspolitische Diskurs analysiert:

- 1) Welche *Akteure* sollen sich am lebenslangen Lernen beteiligen bzw. welchen Institutionen wird die Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens zugeschrieben?

Die Zuschreibung von Verantwortung impliziere, dass ein Akteur Einfluss auf einen Vorgang habe und er somit auch die Konsequenzen dieses Vorganges, für sich selbst und auch andere Akteure, verantworten müsse – respektive könne. Verantwortung werde dabei im sozialen Raum ausgehandelt (vgl. *Pätzold* 2011).

- 2) Welche Institutionen werden als für das lebenslange Lernen *relevant* bezeichnet?
- 3) Welche *Ziele* sind mit der Realisierung des lebenslangen Lernens verbunden?
- 4) Wie soll der *Zugang* zum lebenslangen Lernen reguliert werden?

---

<sup>79</sup> Kritik an Begriffen der Wissens- und Informationsgesellschaft sowie deren Implikationen für die Bildungspolitik und Bildungswissenschaft übt u. a. *HOLZER* 2004. Er bezeichnet das lebenslange Lernen als pädagogisches Instrument der Wissensgesellschaft und kritisiert die primär ökonomisch orientierten Erklärungsmuster der Gesellschaftsdiagnosen.

<sup>80</sup> Diese Entwicklungen sowie die Reaktionen der Arbeitsmarktpolitik auf die Veränderungsprozesse werden in Kapitel 2 ausführlich dargestellt.

Ab Mitte der 1990er Jahre werden diejenigen bildungspolitischen Dokumente analysiert, die die diskursive Formation national und international maßgeblich vorangetrieben haben. Zunächst erfolgt die Darstellung internationaler Dokumente, die einen wichtigen Bezugspunkt in der nationalen bildungspolitischen Diskussion darstellen.

### **3.1.1 Der europäische und internationale bildungspolitische Diskurs**

Die beiden Weißbücher<sup>81</sup> der *Europäischen Kommission*<sup>82</sup> „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ und „Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“, welche im Vorfeld des europäischen Jahres des lebenslangen Lernens erscheinen, bilden zentrale Bezugspunkte in der europäischen und nationalen Diskussion<sup>83</sup>. Im ersten Weißbuch steht die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit im Vordergrund. „Dazulernen ein Leben lang“ solle dazu dienen, sich die Fähigkeiten anzueignen, die „Berufe von morgen erfordern“. Als notwendige Fähigkeiten werden „Diagnosen stellen und Verbesserungsvorschläge auf allen Ebenen zu machen, Selbstständigkeit, geistige Unabhängigkeit und Urteilsvermögen“ angeführt (*Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 1994, S. 18). Realisiert soll dies nicht zuletzt durch eine allgemein zugängliche Fortbildung werden. Für die Finanzierung werden zwei Varianten vorgeschlagen. Als Variante 1, bei der die „Betonung in der Chancengleichheit jedes einzelnen“ liegt, wird die Einführung eines Ausbildungschecks oder Ausbildungskontos vorgeschlagen, welches durch eine Umverteilung öffentlicher Mittel gespeist werden solle. Variante 2 beinhaltet eine verstärkte Einbindung beruflich höher Qualifizierter in das Betriebsgeschehen. Vorgeschlagen werden tariflich verankerte Modelle für Investitionen der Unternehmen in die Ausbildung sowie für Investitionen, die gemeinsam mit den Beschäftigten getätigt werden.

---

<sup>81</sup> Weißbücher sind amtliche, von der Europäischen Kommission ausgearbeitete Dokumente, die Vorschläge bzgl. des gemeinsamen Vorgehens bei bestimmten Fragestellungen beinhalten, aber auch Gesamtkonzepte darstellen können. Wird ein Weißbuch vom Europäischen Rat gebilligt, so kann es in ein Aktionsprogramm münden. Weißbücher machen somit wesentliche Politikorientierungen der Europäischen Union deutlich, die dann realisiert werden (vgl. *Schemmann* 2007, S. 113).

<sup>82</sup> *SCHEMMANN* (2007, S. 105 ff.) resümiert nach der Analyse verschiedener bildungspolitischer Dokumente der EU, dass deren Bildungspolitik unter dem Vorbehalt geografisch-kultureller Subsidiarität und dem Ausschluss jeglicher Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften steht. Die Bildungspolitik sei somit durch eine Spannung zwischen Einheit und Vielfalt gekennzeichnet. Das Grundverständnis vom lebenslangen Lernen bezeichnet er, trotz der Berücksichtigung der Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, als instrumentell und utilitaristisch, da das lebenslange Lernen, ebenso wie bei der OECD, die Probleme der Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und der sozialen Kohäsion lösen soll. Zur europäischen Bildungspolitik siehe auch *ZEUNER* 2011.

<sup>83</sup> Weitere inhaltliche Rekonstruktionen werden vorgenommen von *KRAUS* 2001, *KNOLL* 1997, *SCHEMMANN* 2007, *GERLACH* 2000, *ÓHIDY* 2011 und *KUHLENKAMP* 2010.



„In jedem Fall müssen öffentliche und private Hand eines jeden Mitgliedsstaates in gemeinsamer Anstrengung das Fundament für ein echtes Recht auf Weiterbildung und Fortbildung während des gesamten Erwerbslebens legen“ (*Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 1994, S. 18).

Als Akteure des lebenslangen Lernens werden im ersten Weißbuch somit der Staat, die Unternehmen und die Beschäftigten bezeichnet. Für das lebenslange Lernen relevant werden die Beschäftigten für die „Berufe von morgen“ benannt. Lebenslange Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sollen allgemein zugänglich sein und für deren Finanzierung wird auch eine Variante vorgeschlagen, die die Chancengleichheit betont. Aufgabe des Staats sei es, einen allgemeinen Rahmen für die Umstrukturierung des Bildungssystems zu schaffen. Darüber hinaus soll er die

„[...] **Leitlinien aufstellen und klare Hinweise geben, welche Ziele auf den verschiedenen Ebenen erreicht werden sollen**“ (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 133).

Zusätzliche finanzielle Mittel seien für Umstrukturierung des Bildungssystems nicht notwendig, sondern lediglich die Umstrukturierung des Bildungspotenzials. Die Aufgabe der Unternehmen bestehe in einer stärkeren Mitwirkung bei der Gestaltung der beruflichen Bildung. Die Motivation dafür soll durch steuerliche und gesetzliche Anreize geschaffen werden.

Auf dieses Buch werde in der bildungspolitischen Diskussion häufig Bezug genommen, obwohl es eher wirtschaftspolitisch ausgerichtet ist und Bildungspolitik nur eine marginale Rolle spielt (vgl. *Rothe* 2011a, S. 217). Im Kapitel über die Anpassung der Bildungssysteme wird konstatiert, dass die allgemeine und berufliche Bildung nur

„[...] innerhalb gewisser Grenzen und **in Verbindung mit Maßnahmen auf anderen Ebenen** (Industrie- und Handelspolitik, Forschungspolitik usw.) **zur Lösung der unmittelbaren Probleme beitragen kann**“ (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.; *Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 1994, S. 129).

Dem Bildungs- und Berufsbildungssystem obliegt eine doppelte Aufgabe:

- „[...] die Ausbildung als **Instrument einer aktiven Arbeitsmarktpolitik** (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.); es [das Bildungs- und Berufsbildungssystem] dient der Anpassung der beruflichen Qualifikationen an die Erfordernisse des Markts und trägt folglich entscheidend zur Flexibilisierung des Arbeitsmarktes bei; das Ausbildungssystem spielt bei der Be-

kämpfung der Arbeitslosigkeit eine wichtige Rolle, indem es die Eingliederung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und die Wiedereingliederung der Langzeitarbeitslosen erleichtert;

- die Investitionen in die Humanressourcen sind für die Erhöhung der **Wettbewerbsfähigkeit** (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.) notwendig, vor allem für die umfassende Berücksichtigung und Verbreitung neuer Technologien“ (*Kommission der Europäischen Gemeinschaften* 1994, S. 129 f.).

Der ungleiche Zugang zu Weiterbildungsprozessen wird nur am Rande erwähnt, welche Aufgabe den Beschäftigten zukommt, mit Ausnahme einer finanziellen Beteiligung, wird nicht erörtert.

Das Weißbuch „Lehren und Lernen - Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 stelle eine Weiterentwicklung und „Umsetzung“ des ersten Weißbuchs aus dem Jahr 1993 dar. Basierend auf der Analyse der aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Situation und den daraus resultierenden Herausforderungen für Europa werden Vorschläge für Handlungsziele formuliert. Das Problem der Arbeitslosigkeit steht weiterhin im Zentrum, jedoch wird jetzt, im Gegensatz zum ersten Weißbuch, der Bildung eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der drei großen Umwälzungen „die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und die wissenschaftlich-technische Zivilisation“ zugesprochen (vgl. *Europäische Kommission* 1995/*Rothe* 2011a, S. 218 ff.).

Im Weißbuch werde Bildung auf institutioneller Ebene näher an die Wirtschaft gebunden und ihre Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung herausgestellt (vgl. *Rothe* 2011a, S. 219). Zwar wird konstatiert:

**„Die allgemeine und berufliche Bildung im Zusammenhang mit der Beschäftigungsfrage zu betrachten, bedeutet nicht, sie auf ein bloßes Qualifikationsangebot zu reduzieren. Die allgemeine und berufliche Bildung haben die wesentliche Funktion, die soziale Integration und die persönliche Entwicklung der Europäer durch die Vermittlung von gemeinsamen Werten, die Weitergabe des kulturellen Erbes und den Erwerb der Fähigkeit zu selbständigem Denken zu gewährleisten“** (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.; *Europäische Kommission* 1995, S. 8).

Jedoch wird im folgenden Absatz betont, dass „diese grundlegende Funktion bedroht [ist], wenn mit ihr nicht eine Aussicht auf Beschäftigung verbunden ist“ (*Europäische Kommission* 1995, S. 8).

Dem Staat obliege die Zuständigkeit für die institutionelle und inhaltliche Gestaltung und Steuerung der Bildungsprozesse. Die Unternehmen sollen ihre Erfahrungen in das Bildungswesen einbringen. Dies solle u. a. durch eine „Öffnung des Bildungswesens hin zur Arbeitswelt“ (ebenda, S. 53) realisiert werden und die Bürger sollen sich die vorher festgelegten „Bildungsgüter“ selbstständig aneignen. Von den Bürgern wird eingefordert:

**„Unabhängig von der gesellschaftlichen Herkunft und von der Grundbildung muß jeder jegliche Gelegenheit wahrnehmen, seinen Platz in der Gesellschaft zu verbessern und die eigene Entfaltung zu fördern.“** (Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 7).

Dabei wird betont, dass dies vor allem für die am stärksten benachteiligten Gruppen gelte. Wobei die Benachteiligung aus einem fehlenden familiären und sozialen Rahmen herrühre, der die optimale Nutzung der in der Schule vermittelten Bildung verhindert habe. Für die Positionierung in der Gesellschaft seien zukünftig das Wissen und die Kompetenzen entscheidend.

Der Bildung wird eine wichtige Rolle als „Träger der Identität, Zugehörigkeit, sozialem Aufstieg und persönlicher Entwicklung“ (ebenda, S. 6) zugesprochen. Dementsprechend identifiziert die Kommission den Zugang zur Bildung als ein zentrales Ziel bei der Realisierung des lebenslangen Lernens. Dieser Zugang solle ungehindert, umfassend und der Eignung entsprechend gestaltet werden. Dem Zugang zum Wissen wird eine zentrale Bedeutung für die Stellung in der Gesellschaft und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit zugesprochen. Aus diesem Grund wird die Bekämpfung der Ausgrenzung als ein allgemeines Ziel formuliert (neben 4 weiteren). Die dafür vorgeschlagenen Maßnahmen – die Schule „der zweiten Chance“ und der „freiwillige Dienst in Europa“ (Anführungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) – zielen dabei vor allem auf Jugendliche, obwohl ältere Arbeitnehmer, Langzeitarbeitslose und Berufsrückkehrerinnen ebenfalls als von der Ausgrenzung betroffene Bevölkerungsgruppen benannt werden (vgl. ebenda). Berufliche oder allgemeine Weiterbildung werden hier nicht als mögliche Maßnahme erwähnt.

Hinsichtlich der 4 Fragen, unter denen die bildungspolitischen Dokumente analysiert werden, lässt sich zusammenfassen; als zentrale Akteure des lebenslangen Lernens werden der Staat,

die Bildungseinrichtungen, die Unternehmen und Bürger mit unterschiedlich ausgeprägten Verantwortlichkeiten benannt. Während dem Staat eine eher gestaltende und steuernde Position zugesprochen wird, kommt den Bürgern eine eher konsumierende Rolle zu, indem sie jegliche Lernmöglichkeiten, die zuvor festgelegt werden, in Anspruch nehmen sollen. Auch die Unternehmen sollen den Weg in die kognitive Gesellschaft mitgestalten, indem sie sich dem Bildungssystem annähern oder besser sich das „vermittelte Wissen [in den Schulen] an die Beschäftigungsmöglichkeiten“ (*Europäische Kommission* 1995, S. 52) anpassen. Dabei werden verschiedene Zielhorizonte sozialer und persönlicher Art aufgezogen, diese seien jedoch nur realisierbar, wenn sie in Zusammenhang mit einer Beschäftigung stehen. Der Zugang zu Bildung solle allen offenstehen, wobei dies vor allem durch die neuen Möglichkeiten der Informationsgesellschaft, wie Bildungssoftware, realisiert werden soll. Als relevant für das lebenslange Lernen wird der europäische Bürger angesprochen,

„[...] ob jung oder alt, der dem Problem der Anpassung an die Zugangsbedingungen zu Beschäftigung und der Entwicklung der Arbeit gegenübersteht. Dieses Problem betrifft alle sozialen Gruppen und alle Berufe“ (ebenda, S. 6).

ROTHES (2011a, S. 222 f.) inhaltlicher Rekonstruktion der Weißbücher zufolge dienten diese der Initiierung einer öffentlichen Debatte im Vorfeld des Jahres des lebenslangen Lernens, mit dem Ziel, Bildung entsprechend der in den Weißbüchern vorgegebenen Aktionsleitzielen zu verändern. Die Aufgabe der Bildung werde in den Weißbüchern dabei auf die reaktive Anpassung an Entwicklungen außerhalb des Bildungswesens reduziert. Des Weiteren werde die „*offensive Hinwendung zum einzelnen Individuum*“ in der bildungspolitischen Diskussion weiter intensiviert, indem das lebenslange Lernen nicht mehr als „lifelong“, sondern auch als „lifewide“ positiv aufgeladen werde.

Der *OECD*-Bericht<sup>84</sup> „Lifelong learning for all“ entsteht im Vorfeld des vierten Treffens des „*OECD Education Committee at Ministerial Level*“. Der Bericht beinhaltet Grundlagen- und Hintergrundinformationen zur aktuellen Lage und stellt die notwendigen Voraussetzungen für politische und reformerische Strategien dar. In den ersten beiden Kapiteln werden die Ziele und Rahmenkonzeptionen des Konzepts vorgestellt (vgl. *Gerlach* 2000, S. 102 ff.). Die aktu-

---

<sup>84</sup> Die OECD zeichne eine weltumspannende Perspektive sowie die vorrangige Beschäftigung mit ökonomischen Themen aus. Bildungspolitik gehört nicht zu den zentralen Aufgabenfeldern der OECD. Das Interesse an Bildungspolitik wächst jedoch zunehmend, wobei diese vorwiegend unter ökonomischen Aspekten betrachtet werde (vgl. *Schemmann* 2007, S. 59 ff.).

ellen Entwicklungen, die ein neues Konzept des lebenslangen Lernens notwendig machen, werden folgendermaßen beschrieben:

„The widening reach and impact of information technologies, the gathering momentum of globalisation and trade liberalisation, the ageing of the population, growing cultural and ethnic diversity and the changing nature of work are combining to create new opportunities in a context in which knowledge and skills will play a more significant role“ (OECD 1996, S. 15).

Die Zielsetzung des lebenslangen Lernens wird folgendermaßen formuliert:

„A new focus for education and training policies is needed now, to develop capacities to realize the potential of the “global information economy” (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) and to contribute to employment, culture, democracy and, above all, social cohesion“ (ebenda, S. 15).

Um dies zu realisieren, müsse eine Lerngesellschaft geschaffen werden, die sich durch Chancengleichheit sowie einem für alle offenen Zugang zum Lernen auszeichne. Jeder solle ermutigt und motiviert werden, in formalen und informellen Strukturen zu lernen (vgl. ebenda, S. 15).

Bei der Analyse des Dokuments werde jedoch sichtbar, dass eher der Beitrag der Schule und der Lernenden für die Realisierung lebenslangen Lernens im Fokus steht. Die Prinzipien, mit denen die „learning society“ aufgebaut werden soll, seien Transparenz, Durchlässigkeit, Zusammenarbeit, Flexibilität und Kohärenz. Die Grundlagen für das lebenslange Lernen seien in der Jugendphase im Bildungssystem zu legen, welches zukünftig flexibler gestaltet werden müsse, um auf vielfältige Anliegen zu reagieren. Dabei sei es durchlässiger nach innen und außen sowie insbesondere zur Erwerbsarbeit zu gestalten (vgl. Kraus 2001, S. 98 ff.). Wird das Lernen nach der Schule angesprochen, so liege der Fokus auf dem autonomen Lernen, nicht jedoch auf den Institutionen bzw. Aufgaben der Erwachsenenbildung (vgl. Kuhlenkamp 2010, S. 22).

Neben dem Bildungssystem und den Lernenden sollen auch der Arbeitsmarkt und die Regierungen einen Beitrag zum Aufbau der Lerngesellschaft leisten. Der Arbeitsmarkt solle sich zu einer wichtigen Instanz im Rahmen des Umfelds des Erziehungssystems entwickeln. Das Bildungssystem müsse sich zukünftig stärker an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts ausrichten und eine engere Beziehung zu ihm herstellen. Der Regierung kommt dagegen mehr eine stra-

tegische Rolle zu. Ihr Beitrag zur Realisierung des lebenslangen Lernens sei die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen. Als diese Rahmenbedingungen werden ein vielfältigeres und durchlässigeres Bildungssystem, welches verschiedene Zugangsmöglichkeiten garantiert sowie die Etablierung von Qualitätsstandards mit entsprechenden Kontrollmechanismen aufgeführt. Dafür solle die Regierung künftig ihre Monopolstellung bei der inhaltlichen Gestaltung des Bildungssystems aufgeben und vielmehr die „Moderation des Bildungssystems“ (Kraus 2001, S. 105) übernehmen (vgl. ebenda, S. 98 ff.).

Der 1996 erscheinende *UNESCO*<sup>85</sup>-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ unterscheide sich bereits hinsichtlich des Textformats deutlich von den bereits analysierten Dokumenten (vgl. *Rothe* 2011a, S. 225 ff.). Der Bericht ist das Ergebnis der Arbeit einer internationalen Kommission mit Vertretern aus Wissenschaft und Politik. Das Vorwort wird vom Vorsitzenden der Kommission Jacques Delors formuliert. Er ist bis 1995 Präsident der Europäischen Kommission und davor französischer Minister für Wirtschaft und Finanzen. Sein Vorwort trägt die Überschrift „Bildung: Eine notwendige Utopie“ und erörtert die Vorstellung der Kommission von Bildung als Streben nach Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit. Ziel des Berichts ist, die internationale Diskussion zum Thema Bildung und Lernen zu intensivieren (vgl. *UNESCO* 1997).

Lebenslanges Lernen wird auch hier explizit mit der Anpassung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts in Verbindung gebracht, jedoch dürfe es nicht auf diese Funktion reduziert werden. Lebenslanges Lernen wird als mehrdimensionale Bildung beschrieben, die es jedem Menschen ermöglicht,

„[...] Wissen und Fähigkeiten zu erweitern und anzupassen, das Urteilsvermögen zu schärfen und den Handlungsspielraum zu vergrößern. Dieser Prozeß muß die einzelnen befähigen, sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewusst zu werden und eine aktive Rolle in Arbeit und Gesellschaft zu spielen. Wissen, Know-How [sic!], die Kunst des Zusammenlebens und „Lebensqualifikationen“ (Anführungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) sind vier verschiedenen Facetten derselben Realität“ (ebenda, S. 88).

---

<sup>85</sup> Basierend auf einer Analyse verschiedener Dokumente der UNESCO bescheinigt *SCHEMANN* (2007, S. 189 ff.) der UNESCO ein instrumentelles und zweckgebundenes Bildungsverständnis. Lebenslanges Lernen werde als Instrument zur Lösung der ökonomischen und sozialen Probleme unkritisch konnotiert. Als internationale Organisation ist sie auf die Kooperation der Mitgliedstaaten angewiesen.

Lebenslanges Lernen solle dabei über „unmittelbar notwendige Umschulungsanforderungen“, deutlich hinausgehen. Lernen solle räumlich und zeitlich entgrenzt und zu einer „Dimension des Lebens werden“ (UNESCO 1997, S. 95).

Akteure des lebenslangen Lernens sind u. a. die Unternehmen, denen berufliche Weiterbildung die Möglichkeit bietet,

„[...] die gestiegenen Anforderungen zu bewältigen und genau die hochqualifizierten Fertigkeiten zu erwerben, die heutzutage Arbeitsplätze sichern und über Wettbewerbsvorteile entscheiden“ (ebenda, S. 86).

Im Gegensatz zu den zuvor referierten Dokumenten wird nicht allein der Staat bzw. das Bildungssystem als weiterer Akteur benannt, sondern die gesamte Gesellschaft. Sie solle sich für „die Erziehung und Ausbildung ihrer Mitglieder verantwortlich fühlen“, indem sie Bildungsprozesse anregt und gestaltet (ebenda, S. 91).

Als relevant für lebenslanges Lernen werden alle Bürger erachtet. Ihre Aufgabe sei es, sich

„[...] aktiv an der von Institutionen angebotenen Bildung [zu] beteiligen und sich nicht darauf beschränken, nur passiv zu konsumieren. Jeder kann in vielfältigen Situationen lernen und in dieser „Lerngesellschaft“ (Anführungsstriche im Original; Anm. d. Verf.) im Idealfall abwechselnd Lehrender und Lernender sein“ (ebenda, S. 95).

Dem Bürger wird, anders als im zweiten Weißbuch der Europäischen Kommission, hier eine aktive Rolle bei der Gestaltung seiner Lernbiografie zugesprochen bzw. wird aktives Handeln sogar eingefordert. Er wird nicht nur als Empfänger konnotiert, sondern soll als Teil der Gesellschaft auch Lehrer sein und damit ein bestimmender Akteur des lebenslangen Lernens der gesamten Gesellschaft.

Auch die Frage der Chancengleichheit beim Zugang zum Lernen wird aufgeworfen. Dabei wird auf Umfragen in verschiedenen Ländern verwiesen, die belegen, dass Weiterbildungsaффinität und Bildungsniveau in einem engen Zusammenhang stehen. Chancengleichheit sei ein Grundprinzip des lebenslangen Lernens. Für die Verwirklichung sei die Gesellschaft in die Pflicht zu nehmen (vgl. ebenda, S. 86 f.). Finanziert solle dies mit öffentlichen und privaten Mitteln werden. Als Richtwert für die öffentlichen Bildungsausgaben schlägt die Kommission mindestens 6 % des Bruttonutzenprodukts vor. Als private Finanzierungsquelle werden Beiträge in Form von Schulgeldern und Studiengebühren, Anteile an Bau- und Wartungskosten für

Schulgebäude von der örtlichen Gemeinschaft oder Kostenbeteiligungen von Industrie und Handel im Rahmen der Berufsausbildung vorgeschlagen. Zudem seien auch Forschungsverträge mit Berufsschulen, technischen Schulen und Universitäten, mit denen sie Teile ihrer Kosten selbst tragen können, potenzielle Finanzierungsquellen. Die Finanzierung der Bildung solle derart gestaltet werden, dass sie weder die soziale Ungleichheit vergrößere, zu Verschwendungen, Unstimmigkeiten oder anderen Ungleichheiten führe oder einem Herabsetzen der Qualität. Die staatlichen Regierungsbehörden sollen diesen Problemen regulierend entgegenwirken (vgl. *UNESCO* 1997, S. 145 ff.). Somit bildet auch in diesem Dokument der Arbeitsmarkt einen wichtigen Referenzpunkt, jedoch nicht den einzigen respektive übergeordneten. Es unterscheidet sich sichtbar in der Formulierung von Zielsetzungen und Zuweisung von Verantwortlichkeiten von den Dokumenten der EU und OECD.

Das Memorandum über lebenslanges Lernen wird im Jahr 2000 von der Kommission der *Europäischen Gemeinschaften* veröffentlicht. Lebenslanges Lernen wird im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie<sup>86</sup> definiert:

„[...] as all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence“ (*Europäische Kommission* 2000, S. 3).

Lebenslanges Lernen solle der Realisierung der als gleichberechtigt bezeichneten Ziele – Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft sowie Förderung der Employability – dienen. Diese beiden Ziele werden durch sechs weitere Ziele ergänzt, die in Form von Grundbotschaften (siehe die Hervorhebungen in den Zielsetzungen) formuliert sind.

- „guarantee universal and continuing access to learning for **gaining and renewing the skills** needed for sustained participation in the knowledge society;
- visibly **raise levels of investment** in human resources in order to place priority on Europe’s most important asset – its people;
- develop effective **teaching and learning methods** and contexts for the continuum of lifelong and lifewide learning;

---

<sup>86</sup> Die Europäische Beschäftigungsstrategie wird 1997 von den Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union initiiert. Mit ihr wird ein Verfahren zur Überwachung und Berichterstattung eingeführt, welches sich an jährlich zu überarbeitenden beschäftigungspolitischen Leitlinien orientiert. Die Beschäftigungsstrategie stützt sich dabei auf die vier Säulen Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit (vgl. *Europäische Kommission* 2000).



- significantly improve the ways in which learning **participation and outcomes** are **understood and appreciated**, particularly non-formal and informal learning;
- ensure that everyone can easily access good quality **information and advice** about learning opportunities throughout Europe and throughout their lives;
- **provide lifelong learning opportunities as close to learners as possible**, in their own communities and supported through ICT-based facilities wherever appropriate” (Hervorhebungen jeweils im Original; Anm. d. Verf.; *Europäische Kommission* 2000, S. 4 f.).

Die Formulierung mehrerer Ziele sei geeignet, einen strukturierenden Rahmen für eine offene Diskussion zu bilden und die Verfolgung einer umfassenden, kohärenten Strategie lebenslangen Lernens zu ermöglichen (vgl. ebenda).

ROTHE (2011a, S. 246 f.) sieht in der gleichberechtigten Stellung der Zielsetzungen Employability eine Einführung des Lernens, die auch zunehmend in den nationalen bildungspolitischen Dokumenten deutlich werde. Lernprozesse seien dann relevant, wenn sie das Ergebnis eines sichtbaren und messbaren Kompetenzzuwachses sind und sich durch Zertifizierungen sichtbar machen lassen. Problematischer an dieser Verknüpfung jedoch ist, SCHEMMANN (2004) zufolge, dass Employability nicht nur zu einer zentralen Dimension des lebenslangen Lernens erklärt werde, sondern auch zu einer zentralen Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft.

„Employability – the capacity to secure and keep employment – is not only a core dimension of active citizenship, but it is equally a decisive condition for reaching full employment and for improving European competitiveness and prosperity in the ‘new economy’“ (*Europäische Kommission* 2000, S. 5).

Das Employability-Konzept integriere somit partizipatorische und demokratische Zielsetzungen lebenslangen Lernens mit ökonomischen und beschäftigungspolitischen. Die inhaltliche Orientierung des lebenslangen Lernens am Employability-Konzept verbinde demnach den beschäftigungspolitischen mit dem bildungspolitischen Diskurs (vgl. Schemmann 2004).

Der *EUROPÄISCHEN KOMMISSION* (2000) zufolge solle der Zugang zum Lernen allen Menschen gleichermaßen ermöglicht werden. Wobei sich die Bildungsangebote an den Bedürfnissen des Einzelnen orientieren sollen. Die Vermittlungsarten von Bildung und Berufsbildung sowie die

Organisation des Erwerbslebens seien dergestalt zu organisieren, dass sowohl Teilhabe am Lernen während des gesamten Lebens als auch die Verbindung von Lernen, Arbeiten und Familie möglich sei. Lebenslanges Lernen wird als „Schlüssel“ und „Garant“ sozialer Integration und Chancengleichheit bezeichnet (vgl. *Europäische Kommission* 2000).

Als zentrale Akteure des lebenslangen Lernens werden die Mitgliedstaaten, europäische Institutionen, Sozialpartner und Wirtschaft, regionale und kommunale Behörden, die Institutionen und Akteure in den verschiedenen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Organisationen, Vereinigungen und Gruppen der Bürgergesellschaft sowie die Bürger aufgeführt (vgl. ebenda 2000). Alle diese Akteure verfolgen das gemeinsame Ziel

„[...] to build a Europe in which everyone has the opportunity to develop their potential to the full, to feel that they can contribute and that they belong “ (ebenda 2000, S. 5).

An den Entwicklungslinien der internationalen Dokumente werde vor allem deutlich, dass lebenslanges Lernen als Sicherheitsattitüde konnotiert wird, die das Bedrohungspotenzial der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse von dem Einzelnen und der Gesellschaft abwenden könne. Lebenslanges Lernen werde als ein Kontinuum beschrieben, zu dem alle Bildungsbereiche und -institutionen ihren Beitrag leisten müssten (vgl. *Kuhlenkamp* 2010, S. 30 f.). *ROTHE* (2011a, S. 227 ff.) folgend lässt sich der internationale bildungspolitische Diskurs folgendermaßen zusammenfassen: Trotz der unterschiedlich positionierten Sprecher in den internationalen Dokumenten seien deutliche Konvergenzen in den Argumentationsfiguren sichtbar. Neben der zentralen Begründungsfigur werden die Gegenstände Qualität der Bildung, der gesellschaftliche Wandel, das Lernen sowie die individuelle Disposition zum Lernen in ähnlicher Weise thematisiert. Wirtschaftliche Probleme werden als Bildungsprobleme reformuliert. Lebenslanges Lernen werde dabei zunehmend auf ökonomische Belange wie Qualifikationsanforderungen, Arbeitsmarktbefordernisse und informationstechnologische Entwicklungen bezogen. Neben der Lösung wirtschaftlicher Probleme, dabei insbesondere der Arbeitslosigkeit, solle lebenslanges Lernen der gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirken. Die Reformfähigkeit des Bildungssystems werde kritisch beurteilt, sodass lebenslanges Lernen durch die Schaffung von Anreizsystemen sowie der Aktivierung der Individuen zu selbstverantwortlichem Lernen realisiert werden solle. Die Dokumente zeichnen sich durch einen expliziten Aufforderungscharakter aus, der eine Ausdehnung des Lernens über die gesamte Lebensspanne einfordere.

### 3.1.2 Der deutsche bildungspolitische Diskurs

Der Begriff des lebenslangen Lernens hat in den 1970er Jahren Einzug in die deutsche bildungspolitische Diskussion gehalten. Der deutsche Begriff gehe auf die Übersetzung des englischen Begriffs *lifelong learning* zurück und werde für eine verhältnismäßig lange Zeit als Synonym für Erwachsenenbildung und Weiterbildung verwendet. Erst seit den 1990er Jahren stehe er für eine veränderte Konzeptualisierung des gesamten Bildungswesens, der zum einen eine neue biografische Offenheit der Individuen für Lernmöglichkeiten über die Erstausbildung hinaus beinhalte, zum anderen eine neue Offenheit hinsichtlich der Lernformen sowie der institutionellen Bedingungen des Lernens (vgl. *Kuhlenkamp* 2010, S. 9 ff.).

Insgesamt lassen sich zahlreiche Begründungen und Interessen am lebenslangen Lernen finden, ebenso auch unterschiedliche fördernde und hemmende Bedingungsfaktoren. Eine Gemeinsamkeit lasse sich bei aller Verschiedenheit der Begründungen, Interessen und Bedingungsfaktoren jedoch feststellen, lebenslanges Lernen solle eine Orientierung ermöglichen in einer unsicheren sich stetigem Wandel unterziehenden Welt (vgl. *Kuhlenkamp* 2010, S. 9 ff.):

„Schon seine sprachliche Struktur deutet auf die Orientierungsfunktion hin, die im Lichte der gesellschaftlichen Entwicklungen zum Versprechen individueller Bewältigung von Unsicherheit und Risiko wird. Lebenslanges Lernen wird so zum „Allheilmittel“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) für die Risikolagen der gesamtgesellschaftlichen Situation stilisiert, dass zwar kollektiv verordnet, aber von jedem Einzelnen zur Anwendung zu bringen ist. Diese umfassende Funktionalisierung des lebenslangen Lernens führt zu einer Überhöhung der Erwartungen an das Konzept, die nicht einzulösen sind“ (*Kraus* 2001, S. 12).

Die deutsche bildungspolitische Diskussion zwischen 1996 und 2004 unterteilt *ROTHE* (2011a, S. 213 ff.) in drei Phasen. In der ersten Phase stehe die Ausweitung und Intensivierung des Lernens durch die Initiierung einer Lernbewegung im Zentrum des Diskurses, in der zweiten Phase werde lebenslanges Lernen zum konzeptionellen Prinzip einer Bildungsreform und in der dritten Phase führten divergente Entwicklungen zu einem vorläufigen Ende des Diskurses.

In die erste Phase fallen auf internationaler Ebene die beiden Weißbücher der EU, die von der OECD publizierte Studie „*Lifelong learning for all*“ sowie der UNESCO-Bericht „*Lernfähigkeit – Unser verborgener Reichtum*“. Eine der am häufigsten zitierten nationalen Veröffentlichungen dieser Phase ist das vom *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* in Auftrag gegebene Gutachten „*Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer*

modernen Bildungspolitik“. Das Gutachten beginnt mit der Skizze einer gesellschaftlichen Krise, die die Wirtschaft, Ökologie, aber auch soziale Sicherheit und Moral umfasse. Diese Krise, deren Ergebnisse u. a. „Ratlosigkeit, halbherzige Beschwichtigungs- und kosmetische Retouchierungsversuche, Innovationsunfähigkeit und Resignation in manchen Führungsetagen“ (*Dohmen* 1996, S. 2) seien, könne nur durch selbstgesteuertes kompetenzorientiertes Lernen der Menschen gemeistert werden. Der Mensch wird in dem Dokument als die zentrale, jedoch nicht hinreichende, Ressource für die Realisierung lebenslangen Lernens betrachtet. Dabei werde eine ökonomische Perspektive auf den Menschen eingenommen – als Ressource der Gesellschaft zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen (vgl. *Rothe* 2011a, S. 231). Den Bildungsinstitutionen wird zwar eine bedeutsame Rolle bei der Förderung des lebenslangen Lernens zugesprochen, jedoch folgt gleich im Anschluss die Einschränkung, dass „lebenslanges Lernen für alle“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) nicht ausschließlich in institutionalisierter Form realisiert werden könne, sondern das „natürliche“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) Alltagslernen für die Realisierung der angestrebten Lerngesellschaft geeigneter sei (*Dohmen* 1996, S. 6). Des Weiteren führt *DOHMEN* (1996, S. 5) aus, dass die notwendigen Kompetenzen „weitgehend unabhängig von Lehrern, Bildungsveranstaltungen und pädagogischen Institutionen“ in der Auseinandersetzung mit den Lebens-, Arbeits- und Beziehungsherausforderungen entwickelt werden. *ROTHE* (2011a S. 232/233) spricht hier von einer unübersehbaren „antiinstitutionelle[n] Grundtendenz“.

Die wichtigste Änderung, welche durch einen „integrativen bildungspolitischen Lifelong-Learning-Ansatz“ erzielt werden solle, sei die Veränderung der Einstellung zum Lernen:

„Statt eine Grundeinstellung zu entwickeln, die selbstverständlich erwartet, im planmäßigen Durchgang durch vorgegebene organisierte Lernveranstaltungen zu sicheren lebenslangen Berufspositionen zu gelangen, werden die Lerner mehr dazu herausgefordert, im Maße ihrer Kompetenz-Entwicklungsmöglichkeiten aktiv, flexibel, kreativ und kooperativ eigene Lernwege zu gehen und dabei selbst vielfältige Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten der „Lerngesellschaft“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) zu nutzen. [...] Diese moderne Welt muss allerdings auch verlässliche lernmotivierende Lebens-, Arbeits- und „Karriere“-Perspektiven bieten“ (*Dohmen* 1996, S. 90).

Das Wort Karriere wird hier wahrscheinlich in Anführungszeichen gesetzt, da *DOHMEN* in seinen Ausführungen zum Thema Lerngesellschaft und Arbeitsgesellschaft konstatiert, dass die Erwerbsarbeit zunehmend ihre Funktion der Lebenserfüllung und des Lebenssinns verlie-

re. Die Funktion der Erwerbsarbeit reduziere sich auf „Geldverdienen für die Lebenserfüllung in der Freizeit“ (Dohmen 1996, S. 72).

Die Bildungsinstitutionen sollen die Menschen mit der notwendigen Grundbildung ausstatten, damit diese die dargestellten Umbrüche erfolgreich meistern könnten. Der zentrale Akteur sei somit der selbstgesteuert lernende Mensch, der sich in einem weit verzweigten Lernnetzwerk „Verstehens-, Deutungs- und Verhaltensmuster für eine angemessene Situationsbewältigung und Identitätsstabilisierung“ (ebenda, S. 4) erarbeite und stetig weiterentwickle. Dabei sollen diejenigen Kompetenzen vorrangig entwickelt werden, die für dringende Problemlösungen notwendig seien, wie z. B. Analyse-, Interpretations- und Integrationsfähigkeit, Informations- und Erfahrungsverarbeitungsfähigkeit, selbstständig-konstruktive Organisations- und Umsetzungsfähigkeit für Innovationen sowie Kommunikations- und demokratische Kooperationskompetenz (vgl. ebenda, S. 3 f.). Eine explizite Definition lebenslangen Lernens gibt Dohmen nicht vor, er skizziert „selektiv-exemplarisch“ die bisherige Entwicklung der Diskussion anhand diverser Konzeptionen verschiedener internationaler Institutionen und Autoren, die sich ebenfalls mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Dabei plädiert er für eine breite Kompetenzerweiterung und entwickelt eine Gesamtkonzeption des lebenslangen Lernens, die auf 6 Grundeinsichten basiert (vgl. ebenda, S. 14 ff.). Durch die Konzentration auf das Lernen, werden Fragen des Zugangs zu institutionellen Bildungsprozessen und die Rolle des Bildungswesens bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu sekundären Gegenständen der Konzeption (vgl. Rothe 2011a, S. 232). DOHMEN spricht im Hinblick auf den Zugang zur Weiterbildung davon, dass durch die Einbeziehung der Alltags-Lernerfahrungen im Rahmen der Weiterbildung bisher bildungsferne Gruppen aktiviert und motiviert werden könnten (vgl. Dohmen 1996, S. 87).

Eine Fortsetzung und Vertiefung der bildungspolitischen Leitlinien von 1996 stellt das im Jahr 2001 erscheinende, ebenfalls von Dieter Dohmen ausgearbeitete Gutachten „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ dar. In diesem Gutachten finde eine Zuspitzung auf das Lernen außerhalb institutioneller Bedingungen sowie dessen Anerkennung statt. Ebenfalls in diese Phase fällt die von der Bundesregierung bei dem privaten Schweizer Beratungsinstitut *Prognos AG* in Auftrag gegebene „Delphi-Befragung. Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“.

Die Studie trage zur breiten Etablierung des Begriffs Wissensgesellschaft bei und werde oft als unhinterfragter Referenzpunkt rezipiert (vgl. *Rothe* 2011a, S. 216 ff.).

Die Rückkehr des Themas lebenslanges Lernen in dieser ersten Phase der nationalen bildungspolitischen Diskussion ist, wie in der internationalen Diskussion, mit dem Szenario einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Krise verbunden. Auch in den nationalen Dokumenten stehe nicht das Bildungssystem mit seinen Strukturen und Institutionen im Fokus, sondern der Lernende mit seinen Lernprozessen außerhalb der Bildungsinstitutionen. Als zentrale Gegenstände des Diskurses identifiziert *ROTHE* (2011a, S. 237 f.) kompetenzentwickelndes Lernen und die Lern- bzw. Wissensgesellschaft. Adressaten der Dokumente seien die allgemeine Öffentlichkeit und dabei insbesondere alle an Bildungsprozessen Beteiligten, die explizit aufgefordert werden, eine neue Einstellung zum Lernen zu entwickeln.

In der zweiten Phase stehen das auf Initiative von Bund und Ländern im Jahr 1999 eingerichtete *Forum Bildung* sowie das von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* angelegte Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“ im Mittelpunkt der deutschen Diskussion. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird mit dem beschleunigten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel begründet, der wachsenden Relevanz des Wissens sowie der dafür erforderlichen Anpassungsfähigkeit der Individuen.

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr nur eine Bildungsfrage, sondern zugleich eine der sozio-ökonomischen Leistungsfähigkeit der Gesellschaft“ (*Forum Bildung* 2001, S. 6).

Somit wird jeder Bürger für das lebenslange Lernen als relevant erklärt. Statt von einer Informationsgesellschaft wird jetzt von der Wissensgesellschaft gesprochen. Sichtbar werde *ROTHE* (2011a, S. 238 ff.) zufolge in dieser Phase des Diskurses ein zunehmender Einfluss internationaler Dokumente, die verstärkt in der nationalen Diskussion rezipiert werden und auch die europäische Förderpolitik unterstütze durch ihre Forschungs- und Förderprogramme die Setzung von Themen, begrenze jedoch zugleich die Spielräume für die Bearbeitung gewisser Themenstellungen. Insbesondere die Methode der offenen Koordinierung<sup>87</sup> etabliere sich zum systematischen Instrument europäischer Bildungspolitik. In dieser Phase werde eine wachsende Dominanz ökonomischer Argumentationsfiguren unübersehbar, die Lernen und Bildung auf die Lösung wirtschaftlicher Problemstellung reduziere. Die in der ersten Phase

---

<sup>87</sup> Zur Beschreibung der Methode der offenen Koordinierung siehe Abschnitt 4.2.

vollzogene Erweiterung der Perspektive auf Lehr- und Lernprozess erfahre jetzt eine Verengung auf selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse, wodurch das Individuum zum zentralen Akteur des lebenslangen Lernens erklärt werde. Dementsprechend werde in den Dokumenten dieser Phase die Veränderung der individuellen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen eingefordert, die kontinuierliches Lernen im Dienste der Bewältigung der wirtschaftlichen Herausforderungen einfordert. Diese Verengung ermögliche eine Bildungsreform als Reform der Lernprozesse, ohne die Strukturen des Bildungswesens zu verändern.

Der Zugang zum Lernen ist durch die Verengung auf selbstinitiierte Lernprozesse kein intensiv zu thematisierendes Problem, vielmehr bestehe die Notwendigkeit der Aktivierung „weiterbildungsferner“ und älterer Erwachsener. Das folgende Zitat verdeutlicht die ökonomische Perspektive auf diese Personengruppe als zu erschließendes Fachkräftepotenzial.

„Für Personen mit geringen Qualifikationen, die in der Regel die für lebenslanges Lernen erforderlichen Lernkompetenzen und Lernorganisationskompetenzen nicht besitzen, steigt das Risiko der Ausgrenzung. Die Arbeitslosenquote von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss war 1998 zehn Mal höher, als die der Absolventen von Fachhochschulen (25,8 % gegenüber 2,6 %). Die Ermöglichung des lebenslangen Lernens auch für diese Personengruppen erhält daher die Dimension einer nationalen Aufgabe, sowohl im Interesse des betroffenen Individuums wie im Interesse der Wirtschaft, die mit der aktuellen demographischen Entwicklung zunehmend auf das Erschließen des Fachkräftepotentials auch dieser Personengruppe angewiesen ist“ (*Forum Bildung* 2001, S. 12).

Die dritte Phase der diskursiven Formation sei, laut *ROTHE* (2011a), durch das Streben nach Abschluss bestimmter Themenstellungen gekennzeichnet. Mit dem Dokument „Strategie für Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission und dem Abschlussbericht der Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘ ziehe sich die Bundespolitik als zentraler Sprecher aus der bildungspolitischen Diskussion zurück. Dagegen treten nicht-staatliche bildungspolitische Akteure in die Diskussion ein, wie die *Vereinigung der bayerischen Wirtschaft* im Jahr 2003 mit ihrem Reformentwurf „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“. Das Dokument ist unübersehbar ökonomisch ausgerichtet. Die Empfehlungen basieren auf einer aufgestellten Mängelliste des deutschen Bildungssystems, einer Prognose über Lebens- und Arbeitsbedingungen bis zum Jahr 2020 sowie einer Vorhersage des Humankapitalbedarfs. Dabei werden Leitbilder für das Leben, Lernen und Arbeiten formuliert, in denen postuliert wird:

„Das Individuum wird selbstverantwortlicher und in Bezug auf sein Leben „unternehmerischer“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) tätig sein und sich nicht auf die organisierende Tätigkeit des Staates verlassen“ (*Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.* 2003, S. 5).

Diese „organisierende Tätigkeit des Staates“ solle institutionell durch die Deregulierung des Bildungssystems sowie zeitlich begrenzt werden. Um einen „sparsameren Umgang mit Lebenszeit bei gesteigerten Lerneffekten“ (ebenda, S. 17) zu gewährleisten, sei die Schulpflicht auf die Zeit zwischen dem 4. und 14. Lebensjahr zu begrenzen und die Ferien „auf den Urlaubsumfang bei Auszubildenden im Jugendalter“ (ebenda, S. 18) zu reduzieren. Das Individuum wird offensiv instrumentalisiert:

„Das Individuum der Zukunft handelt gemeinschaftsorientiert, d. h. kompetent, verantwortungsvoll und in erheblichen Maße auch unter Verzicht auf seinen eigenen Nutzen“ (ebenda, S. 5).

Sein Leben solle curricular und zeitlich standardisiert werden. Deregulierung des Bildungssystems, Instrumentalisierung des Individuums und Standardisierung der Biografie sind die wesentlichen Aspekte der Zukunftsvision der Wirtschaftsvereinigung.

Die vom Bundestag eingesetzte *Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘* legt im Jahr 2004 ihren Schlussbericht vor. Ihr Auftrag ist, eine Strategie zur Finanzierung lebenslangen Lernens zu entwickeln. Als zentrale Akteure führen sie die Individuen, den Staat und, wesentlich prägnanter als andere Dokumente, die Unternehmen auf. Ihr Gesamtkonzept berücksichtigt

„[...] sowohl die Chancen für die Individuen, insbesondere für bildungsferne und benachteiligte Gruppen, als auch betriebliche und gesellschaftliche Erfordernisse sowie Verteilungs- und Umverteilungsspielräume“ (*Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘* 2004, S. V).

Die Ressourcen, die die drei Akteure derzeit investieren, seien jedoch nicht ausreichend, um ein lebenslanges Lernen zu verwirklichen, das darauf ausgerichtet ist,

„[...] Innovationen und Wachstum zu fördern, individuelle Eigenverantwortung zu stärken und Chancen zur Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu verbessern sowie zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beizutragen“ (ebenda, S. V).



Für den Staat spricht die Expertenkommission von einer wachsenden Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens. Ihre Empfehlungen basieren auf einer vorherigen Bestandsaufnahme zum Weiterbildungsverhalten durch Expertenanhörungen, auf der Auswertung diverser Gutachten sowie Ländervisitationen.

Der Finanzierungsbeitrag der Individuen solle dabei ihrem Einkommen und dem individuellen Nutzen der Bildungsmaßnahmen entsprechen. Der wichtigste Beitrag sei dabei der Verzicht auf Einkommensteile. Mit steigenden Bildungsinteressen sei auch eine wachsende Finanzierungsbeteiligung einzufordern, wobei jedoch eine Balance zwischen Eigenverantwortung und staatlicher Förderung sicherzustellen sei.

„Sie [die Individuen] müssen in die Lage versetzt werden, diese Verantwortung wahrnehmen zu können. Daher kommt es nicht allein darauf an, ihre Eigen- oder Selbstverantwortung, Mündigkeit und Selbstständigkeit zu stärken, sondern sie auch so mit wirtschaftlichen Ressourcen auszustatten, dass sie ökonomisch dazu fähig sind“ (vgl. *Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘* 2004, S. 9).

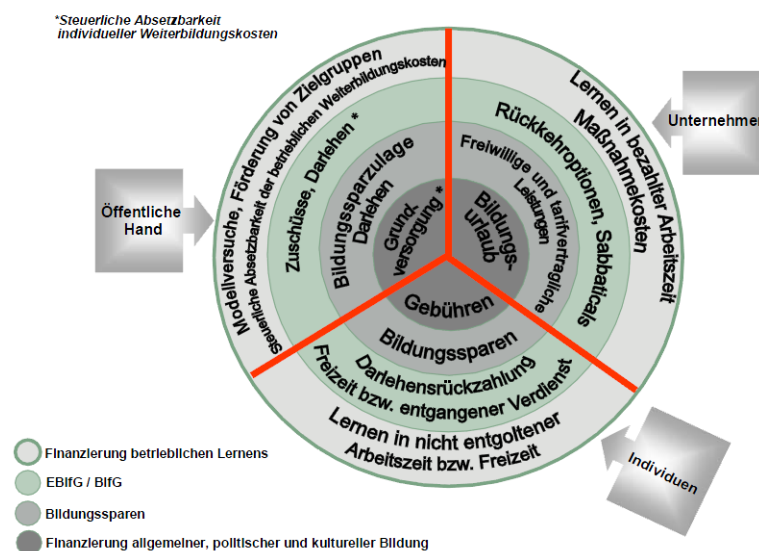
Im Gegensatz zu den anderen dargestellten Dokumenten der deutschen Diskussion wird explizit darauf verwiesen, wie voraussetzungs voll selbstverantwortetes lebenslanges Lernen ist. Die Ungleichverteilung der Teilhabe und Teilnahme am lebenslangen Lernen zwischen verschiedenen Personengruppen mache bedarfsgerechte Finanzierungsformen notwendig, um die vorhandenen Weiterbildungsbarrieren abzubauen und somit jedem den Zugang zum lebenslangen Lernen entsprechend seiner persönlichen, familiären und ökonomischen Situation zu ermöglichen (vgl. ebenda, S. 33 ff.).

Die Unternehmen sollen die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze erhöhen, da arbeitsplatznahes und informelles Lernen insbesondere von Geringqualifizierten präferiert werde. Weiterbildungen, die im betrieblichen Interesse liegen, sollten von diesen finanziert werden. Eine Kostenteilung sei dann möglich, wenn die Weiterbildung von den Beschäftigten selbst initiiert wird und Fähigkeiten verbessert werden, die über die spezifischen betrieblichen Erfordernisse hinausgehen (vgl. ebenda, S. 33 ff.).

Die Aufgabe des Staats bestehe darin, jedem einen freien Zugang zu einem bestimmten Grundbildungsniveau und einer beruflichen Erstausbildung zu gewähren. Da die Bildungsfriktionen zunehmen, erstrecke sich die Förderung nicht mehr allein auf das Jugendalter, sondern weite sich bis ins Erwachsenenalter aus. Der Staat solle dabei insbesondere Personen mit

geringem Einkommen und Vermögen finanziell unterstützen. Des Weiteren sei eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung notwendig sowie eine Förderung von Vorreitermodellen, um die Kosten der Unternehmen zu reduzieren „und gezielt ein[zu]greifen, wo der Markt versagt“ (*Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘* 2004, S. XII). Insbesondere die Weiterbildung von Risikogruppen, wie Geringqualifizierten und Leiharbeitern, sei durch gezielte Anreize seitens des Staats zu fördern (vgl. ebenda, S. XII). In der folgenden Abbildung 3.25 werden die Instrumente und Inputs der drei Akteure des lebenslangen Lernens zur Finanzierung betrieblichen, allgemeinen, politischen und kulturellen Lernens dargestellt.

Abbildung 3.25: Vorschlag der Expertenkommission zur Kofinanzierung des lebenslangen Lernens – Instrumente und Inputs der Akteure (EXPERTENKOMMISSION ‚FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS‘ 2004, S. 187)



Nach der Auseinandersetzung mit der Begriffsgenese und Begriffsentwicklung einigt sich die Kommission auf folgende Begriffsexplikation lebenslangen Lernens:

„Lebenslanges Lernen umfasst die Gesamtheit allen formalen, non formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg. [...] Lebenslanges Lernen ist Lernen in Eigenverantwortung, wobei eigenverantwortliches Handeln selbst wiederum Lernprozesse voraussetzt“ (ebenda, S. 6).

Ziel ihrer Finanzierungsvorschläge sei es, die Bildungsbeteiligung in Deutschland zu erhöhen, insbesondere der bisher unterrepräsentierten Personengruppen, die individuellen Begabungen

der Gesellschaftsmitglieder zu fördern sowie die Beschäftigungsfähigkeit während des gesamten Erwerbslebens zu erhalten (vgl. *Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘* 2004, S. 12). Die Individualität der Lernenden wird von der Expertenkommission wesentlich stärker berücksichtigt als in anderen Dokumenten. Ihre Vorschläge basieren auf der Erkenntnis, dass Lernen Zeit und Geld braucht.

Die von der *Bund-Länder-Kommission* vorgelegte „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ bildet den vorläufigen Schlusspunkt der diskursiven Prozesse auf der Bundesebene. Der Begriff Strategie tritt an die Stelle des umfassenderen Begriffs der Bildungsreform. Die Strategie soll „Aspekte und Zuständigkeiten“ aufzeigen, „bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Bund und Ländern besteht“ (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004, S. 5). *ROTHE* (2011a, S. 253 ff.) wertet diese Distanzierung vom Reformbegriff als Reaktion auf die europäischen Initiativen, Druck auf die nationale Bildungspolitik auszuüben. Der Bericht wechselt zwischen berichtenden und normativ fordernden Passagen. Es werden keine Forderungen und Begründungen für lebenslanges Lernen formuliert, die Notwendigkeit wird unterstellt, dafür gehe er stärker als internationale Dokumente auf Konzepte und Vorschläge zur Realisierung lebenslangen Lernens ein (vgl. *Kuhlenkamp* 2010, S. 33 ff.). Ziele lebenslangen Lernens werden nicht explizit formuliert. Während der Schulzeit legten Bildungsstandards die Ziele und Inhalte fest, beim nachschulischen Lernen zielt das lebenslange Lernen auf „die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen“ (vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004, S. 15).

Lebenslanges Lernen wird in diesem Dokument wie folgt definiert:

„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird „Lernen“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (ebenda, S. 13).

Die Strategie wird entlang folgender Lebensphasen formuliert: Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere. Für jede Lebensphase werden zu 6 Entwicklungsschwerpunkten<sup>88</sup> Ausführungen getätigt.

„Innerhalb dieses Gerüsts werden realistische und auf Nachhaltigkeit gerichtete Perspektiven entwickelt, die auf den vorhandenen Bildungsstrukturen, Aktivitäten und Erfahrungen aufbauen und einen strukturierten Rahmen lebenslangen Lernens abstecken, der flexibel und offen für die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung ist“ (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004; S. 5).

ROTHE (2011a, S. 253 ff.) interpretiert diesen biografischen Ansatz als Orientierung an der Perspektive des Lernenden. Die Lebensphasen werden zum strukturierenden Prinzip des Lernens. Lernen könne, müsse aber nicht in den Bildungsinstitutionen erfolgen. Die Verschränkung der Lebensphasen mit Entwicklungsschwerpunkten sei nicht nur eine Bestandsaufnahme von Bildungsangeboten und -aktivitäten, sondern könne auch als heuristisches Planungs- und Realisierungsraster für zukünftige Bildungsangebote verwendet werden, aber auch um Lernorte, Bildungsinstitutionen sowie Zertifizierungen zu erweitern und zu evaluieren. KUHLENKAMP (2010, S. 33) bescheinigt dem Dokument durch dieses Raster einen beachtlichen Konkretisierungsgewinn in der bildungspolitischen Diskussion, jedoch fehlten ihm Aussagen zur Sinnhaftigkeit des Lernens. Des Weiteren attestiert er dem Bericht konzeptionelle Schwächen bspw. beim Thema Professionalisierung des Weiterbildungspersonals.

Relevant für das Lernen sind alle Bürger in allen Lebensphasen.

„Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbstverantwortetes Lernen, d. h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert“ (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004, S. 13).

Dies gelte selbst für das frühe Kindesalter. Diese Nutzung der Lernangebote könne jedoch nur „sinnvoll und effizient“ erfolgen, wenn eine entsprechende, der jeweiligen Lebensphase angepasste Infrastruktur zur Verfügung stehe. Die Lernangebote sollen vertikal und horizontal

---

<sup>88</sup> Die sechs Entwicklungsschwerpunkte der Strategie sind: Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens sowie chancengerechter Zugang (vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004, S. 5).

vernetzt sein, aufeinander aufbauen sowie die Popularisierung des Lernens fördern, sodass eine neue Lernkultur entstehen könne. Für jede Lebensphase werden die entsprechenden Bildungsinstitutionen aufgeführt, die das lebenslange Lernen in dieser Phase unterstützen sollen, wobei für die Lebensphase des Erwachsenen von weitgehend wenig institutionell geprägtem Lernen gesprochen wird. Zwar wird die hohe Bedeutung des Lernens im Arbeitsprozess angeführt, die Unternehmen werden als potenzielle Akteure jedoch nicht ausdrücklich erwähnt (vgl. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 2004).

Der chancengerechte Zugang wird in allen Phasen als Entwicklungsschwerpunkt thematisiert.

„Der Zugang zum Lernen ist die entscheidende Voraussetzung für das Leben in einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten Gesellschaft, in der Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb sowie eine sozial verantwortliche Anwendung von Wissen und Kompetenzen immer größere Bedeutung erhalten. Zu keinem Zeitpunkt der Bildungsbiographie darf jemand aus dem Lern- und Bildungsprozess ausgeschlossen werden. Für den Erfolg der neuen Lernkultur sind Rahmenbedingungen erforderlich, die einen chancengerechten Zugang für alle, insbesondere auch bildungsfernere Menschen, zu den Möglichkeiten Lebenslangen Lernens eröffnen (ebenda, S. 16).

Für das Erwachsenenalter wird ausgeführt, dass es eine „gesellschaftliche und wirtschaftliche Notwendigkeit“ sei, allen einen chancengerechten Zugang zu ermöglichen (ebenda, S. 28).

Im bisher dargestellten bildungspolitischen Diskurs herrsche ein konzeptähnliches Aussagensystem, welches vorwiegend auf normativen Äußerungen basiere. Diskursive Konvergenzen zwischen der internationalen und nationalen bildungspolitischen Diskussion bestehen vor allem hinsichtlich der zentralen Diskussionsgegenstände sowie Argumentationsmuster (vgl. *Rothe* 2011a, S. 262 ff.). Betrachtet man die nationale Diskussion zwischen 1996 und 2004 so werde eine Fokussierung auf das Individuum als Instrument zur Bewältigung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse unübersehbar. Die Fokussierung auf das Individuum und seine Defizite habe ihren Ursprung in der Mitte der 1990er Jahre auf internationaler Ebene stattfindenden „bildungspolitischen *Reformulierung des Arbeitslosigkeitsproblems als Qualifikationsproblem* und damit als Frage des *Lernens*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 262). Die Forderung nach einer Intensivierung und Ausdehnung des Lernens stelle eine Individualisierung der Lösung gesellschaftlicher Probleme dar (vgl. ebenda, S. 262 ff.). Mit Ausnahme des Schlussberichts der Expertenkommission

„Finanzierung Lebenslangen Lernens“ wird vernachlässigt, wie voraussetzungsvoll lebenslanges Lernen und vor allem selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ist. Der Schlussbericht der Expertenkommission unterscheidet sich demzufolge in seiner Konzeption des lebenslangen Lernens sichtbar von den anderen bildungspolitischen Dokumenten. Er betrachtet nicht das Individuum als hauptverantwortlichen Akteur des lebenslangen Lernens, sondern verlangt von den Unternehmen und vor allem dem Staat eine deutliche Erhöhung der Investitionen in das lebenslange Lernen, zum Ausgleich der Defizite des Markts sowie der Individuen. Die Vorschläge basieren nicht ausschließlich auf normativen Äußerungen, sondern gründen zu deutlichen Teilen auf empirischen Befunden zur Weiterbildung in Deutschland.

Betrachtet man die aktuelle Konzeption zum „Lernen im Lebenslauf“ auf der Internetseite des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung*, so finden sich viele Parallelen zu den bisher dargestellten Dokumenten. Die Notwendigkeit des Lernens im Lebenslauf, so die neue Bezeichnung, wird mit der Globalisierung, der Wissensgesellschaft sowie dem demografischen Wandel begründet. Lebenslanges Lernen solle dabei als lebensbegleitendes Lernen verstanden und organisiert werden, im Sinne eines nicht auf bestimmte Lebensphasen beschränkten Prozesses. Ziel des Lernens im Lebenslauf sei der Erhalt und die Verbesserung der persönlichen Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit.

„[E]ine Konzeption zum Lernen im Lebenslauf [ist] dem Ziel verpflichtet, Deutschlands wichtigste Ressource „Bildung“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) stärker für wirtschaftliche Dynamik und persönliche Aufstiegschancen zu erschließen“ (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2014b).

Der „Wert des Lernens“ solle erhöht werden, unabhängig von den jeweiligen Zielsetzungen, die mit den Lernprozessen verfolgt werden. Wieder wird die Rolle der Motivation und Befähigung zum „selbständigen Lernen“ angesprochen und dementsprechend das Individuum als wichtiger Akteur konnotiert. Als Beitrag des Staats wird die Bereitstellung bezahlbarer und zielgruppenspezifischer Angebote insbesondere für „bildungsfernere“ Schichten benannt. „Für und mit den Unternehmen“ solle das Lernen im Lebenslauf ausgebaut werden. Arbeitsprozesse sollen lernintensiver gestaltet werden und die Lernberatung, welche sich an der Berufs- und Arbeitsbiografie sowie der Lebens- und Lernsituation der Menschen orientiert, müsse die Menschen bei der Realisierung des Lernens im Lebenslauf unterstützen (vgl. ebenda).

Für die Weiterbildung werden, basierend auf den Empfehlungen des *INNOVATIONSKREISES WEITERBILDUNG* (2008) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008), folgende Zielmarken bis zum Jahr 2015 formuliert:

- „Die Beteiligung an formalisierter Weiterbildung (Kurse und Seminare) soll von derzeit 43% auf 50% steigen.
- Die Gruppe der Geringqualifizierten soll mindestens zu 40% (bisher 28%) aktiv sein.
- Die Beteiligung an allen Lernformen einschließlich des sog. informellen Lernens soll von 72% auf 80% steigen“ (*Bundesministerium für Bildung Forschung 2014b*)

Diese Ziele basieren auf dem empirischen Befund der im internationalen Vergleich zu geringen Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Um diese Zielmarken zu erreichen, gelte es,

„[...] die Motivation zur Bildungsaktivität zu stärken, den Zugang zu Weiterbildung zu erleichtern, die Angebote der Weiterbildung zu verbessern, die Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche zu erhöhen, die Integration durch Bildung und die Förderung des Lernens in der Zivilgesellschaft zu verbessern und Wissen und Einsichten über die Prozesse und Wirkungen des Lernens im Lebenslauf zu vertiefen“ (ebenda).

Diese Ziele sollen durch die Einführung einer Bildungsprämie, die Verbesserung der Bildungsberatung, Weiterbildungstests der Stiftung Warentest sowie die Verbesserung der Angebotsstruktur vor Ort verwirklicht werden. Mit der Bildungsprämie bspw. könnten die Anreize erhöht werden, Weiterbildung als Investition zu begreifen sowie „durch private Investitionen in die persönliche, allgemeine berufliche Weiterbildung Vorsorge für eine erfolgreiche Beschäftigungsbiographie zu treffen“ (vgl. ebenda). Die Bildungsprämie<sup>89</sup> soll somit Anreize schaffen, selbst in die eigene Weiterbildung zu investieren, um weiterhin beschäftigt zu bleiben. Wobei ausschließlich individuelle, berufliche Weiterbildung von Erwerbstätigen mit einem zu versteuernden Jahreseinkommen von 20.000 Euro bzw. für gemeinsam Veranlagte von 40.000 Euro mit 50 % der Weiterbildungskosten bzw. maximal 500 Euro finanziell unterstützt werden. Der zweite Baustein der Bildungsprämie sei das Weiterbildungssparen. Insbesondere längerfristige Weiterbildungen sollen durch eine vorzeitige unschädliche Entnahme aus dem Sparguthaben, welches aufgrund des Vermögensbildungsgesetzes (VermBG) angespart wur-

---

<sup>89</sup> Die Bildungsprämie wird ausschließlich für berufliche Weiterbildung ausgezahlt. Voraussetzung ist u. a. die Beratung in einer anerkannten Beratungsstelle. Weiterführende Informationen zur Bildungsprämie siehe auch [www.bildungspraemie.info](http://www.bildungspraemie.info) sowie *BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013a*. Zu weiteren Initiativen der Bundesregierung siehe *BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2013c*.

de, finanziert werden. Die Arbeitnehmersparzulage geht dabei nicht verloren. Förderungsfähig ist wiederum individuelle, berufliche Weiterbildung. Auch beim Weiterbildungssparen ist eine vorherige Beratung erforderlich. Es ist jedoch im Gegensatz zur Bildungsprämie einkommensunabhängig, wobei jedoch eine Einkommensgrenze für die Gewährung der Arbeitnehmersparzulage von 17.900 Euro zu versteuerndes Einkommen für Alleinstehende und 35.800 Euro für gemeinsam Veranlagte besteht (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2013b).

Auch wenn wiederholt von einem weiten Zielhorizont des Lernens im Lebenslauf gesprochen wird, so wird doch eine Fokussierung auf Arbeitsmarkt- bzw. wirtschaftliche Erfordernisse sowohl in vielen Passagen der Darstellung der Konzeption des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als auch in den Förderbedingungen der Bildungsprämie unübersehbar.

### ***Zwischenfazit***

Eine zentrale Zielperspektive des lebenslangen Lernens stellt die schnelle und flexible Anpassung des Individuums an sich wandelnde Anforderungskontexte und -situationen dar.

„Zugespitzt ließe sich Lebenslanges Lernen als Fähigkeit zur Adaption und zur Herstellung von Passfähigkeit interpretieren, welche vor dem Hintergrund der Entwicklung zur sogenannten Wissensgesellschaft und hiermit verbundener wirtschaftlicher Schwerpunktsetzung eine regelmäßige Angleichung von individuellem Wissen und individuellen Kenntnissen des Einzelnen mit den Erfordernissen des Marktes impliziert“ (*Kuhlee & van Buer* 2010, S. 909).

Das Individuum wird zum Instrument der Bewältigung wirtschaftlicher Herausforderungen respektive Probleme. Mit dieser neuen Zielperspektive erfährt das Individuum eine veränderte Rollenzuschreibung für die Realisierung lebenslangen Lernens. Nicht mehr die institutionell gebundene Erwachsenenbildung steht im Fokus der bildungspolitischen Diskussion, sondern das selbstgesteuerte Lernen<sup>90</sup> des Einzelnen in verschiedenen Kontexten. Gefordert wird eine Ausdehnung des Lernens in sämtliche Lebensbereiche sowie eine verstärkte Selbstverantwortung des Einzelnen für lebenslanges Lernen. Mit dieser neuen Applizierung von Verantwortung sei eine neue Applizierung von Erfolg und Misserfolg verbunden. Mit der Zuschreibung der Verantwortung werde dem Individuum die Entscheidungskompetenz für sein individuell zu realisierendes lebenslanges Lernen zugesprochen, aber auch die Verantwortung dafür, die

---

<sup>90</sup> Eine kritische Analyse der Karriere des selbstgesteuerten Lernens nimmt *ALHEIT* 2009b vor.



Möglichkeiten des lebenslangen Lernens nicht wahrzunehmen. „Verantwortung rückt damit aber auch in die Nähe von Schuld“ (Pätzold 2011). Deutlich werde dies u. a. in der Forderung nach der Entwicklung der Employability, welche die Fähigkeiten des Arbeitnehmers als Bedingungsvoraussetzung für die Erwerbsbeteiligung akzentuiert und Arbeitsmarktstrukturen sowie soziale Differenzierungen und deren Relevanz für das Beschäftigungssystem unberücksichtigt lasse. Lebenslanges Lernen entwickle sich in der Folge von einem Recht zur Pflicht des Individuums (vgl. Kuhlee & van Buer 2010, S. 910). KUHLEE & VAN BUER (2010, S. 911 f.) fassen das bildungspolitische Leitbild des lebenslangen Lernens folgendermaßen zusammen:

„Das bildungspolitische Leitbild um das Lebenslange Lernen verbindet demnach Wertekategorien und gesellschaftliche Funktionsbilder der Makroebene zu einem generellen Anforderungskatalog an den Einzelnen. Diese Forderungen sind auf eine Verpflichtung zu und einem selbstverantwortlich rationalen Umgang mit Lebenslangem Lernen ausgerichtet, dessen im Wesentlichen eindimensionales Erfolgskriterium die Integration in das Beschäftigungssystem ist.“

Unterbelichtet seien in der Diskussion die Bedingungen auf der unmittelbaren Meso- und Exosystemebene des Individuums und somit die Rahmenbedingungen, unter denen der Einzelne zum lebenslang Lernenden werde, aber auch die Darstellung der Rahmenbedingungen und biografischen Muster, die eine individuelle rationale Entscheidung für bzw. gegen das lebenslange Lernen ermögliche (vgl. ebenda, S. 912). Die Fragen des Zugangs zum lebenslangen Lernen und der relevanten Akteure werden mit der Fokussierung auf das eigenverantwortliche Lernen des Individuums nur bedingt virulent, da Lernen jedem jederzeit in allen Kontexten offen steht. Der selbstständig Lernende muss nur die Lernpotenziale erkennen, seinen Lernprozess entsprechend der sich wandelnden Arbeitsanforderungen organisieren, den Lernprozess durchführen, überprüfen und reflektieren. Somit steht jedem, der über diese Fähigkeiten verfügt, der Zugang zum lebenslangen Lernen offen. Als Lernender relevant wird man, wenn man über Potenziale zur Lösung der wirtschaftlichen Probleme verfügt und diese Potenziale auch in sich wahrnimmt.

Auf die Ausgangsfrage, wo sich der bildungspolitische Diskurs zwischen den Polen Instrumentalisierung und Emanzipation bewegt, kann für den überwiegenden Teil der hier dargestellten bildungspolitischen Dokumente von einer deutlichen Tendenz zur Instrumentalisierung gesprochen werden, die wichtige Aspekte in Bezug auf die Realisierung lebenslangen Lernens ausblendet. Auch KUHLENKAMP (2010, S. 131 ff.) spricht von einem Nebeneinander

von realer und symbolischer Politik. Die Propagandierung des lebenslangen Lernens, die verschiedene Institutionen formulieren, führe zu politischen Ergebnissen, da dem Individuum der Eindruck vermittelt werde, dass seine Lernanstrengungen für den Erhalt bzw. die Wiedererlangung eines Arbeitsplatzes entscheidend seien. Somit werden diskursive Konvergenzen hinsichtlich der Argumentationsmuster zwischen dem bildungspolitischen Diskurs und dem Employability-Konzept unübersehbar. Die Individuen werden als alleinverantwortlich für ihre Employability in Abhängigkeit von ihren Lernanstrengungen erklärt.

„Damit führt die Propagandierung des lebenslangen Lernens nicht nur zu einer individuellen Anforderung, sondern auch zu einer gesellschaftlichen Entlastung: sie verstärkt Begründungsmuster, dass jeder – wenn nicht schon seines Glückes – dann doch seiner employability Schmied sei“ (ebenda, S: 132).

Die symbolische Politik habe *KUHLENKAMP* (2010) zufolge zu einer realen Politik der Individualisierung und Privatisierung des Lernens im Erwachsenenalter geführt. Die Individualisierung bei gleichzeitiger Abschwächung bzw. Stagnation der zur Verfügung gestellten Ressourcen vermindere jedoch die Chancen der Realisierung eines lebenslangen Lernens für alle. Je schwächer die vorhandenen Angebotsressourcen und Strukturen des lebenslangen Lernens, desto bedeutsamer werden Voraussetzungen der Herkunft, Lernbiografie und Möglichkeiten der didaktischen Selbstwahl. Lebenslanges Lernen in die Verantwortung der Individuen zu übergeben, bedeute, gesellschaftliche Benachteiligungen unkritisch zu prolongieren. Die reale Politik des lebenslangen Lernens verschärfe durch Lerndruck, Angebotsschwächen und Ressourcenmangel die Diskrepanzen in den jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Bildungsteilnahme und Bildungsbiografie. Zudem attestiert *DAUSIEN* (2008, S. 153) dem Diskurs nur eine Etablierung eines programmatischen Begriffs. Ihres Erachtens habe der Diskurs „bisher keinen substanziellen Gegenstand hervorgebracht – dies gelte auch für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs im engeren Sinne“. Sie bezeichnet lebenslanges Leben als ein Label, welches „*keine Orientierung für die professionelle Gestaltung und Begleitung von Lehr-Lern-Situationen* [bietet] (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda.). Der Diskurs liefere weder ein theoretisch explizites Verständnis von Lernprozessen noch könnten spezifische pädagogische Handlungsweisen für die Umsetzung lebenslangen Lernens aus dem Diskurs abgeleitet werden. Bildungspolitisch sei das lebenslange Lernen funktional, für die Organisation von Lehr-Lernprozessen habe es jedoch noch keine orientierende Funktion, ebenso fehlten befriedigende theoretische Konzeptualisierungen (vgl. ebenda, S. 153 f.). Im folgenden Kapi-

tel wird analysiert, ob der aktuelle bildungswissenschaftliche Diskurs noch immer lediglich ein „Label“ lebenslangen Lernens produziert.

### 3.2 Der bildungswissenschaftliche Diskurs über lebenslanges Lernen

In diesem Abschnitt erfolgt zunächst eine Darstellung der allgemeinen Charakteristika des bildungswissenschaftlichen Diskurses. Im Anschluss werden mit dem biografiethoretischen und dem lebensverlaufstheoretischen Ansatz zwei Konzepte vorgestellt, die sich mit den Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens auf individueller und struktureller Ebene und dabei insbesondere mit den Interdependenzen zwischen diesen Ebenen auseinandersetzen. Der biografiethoretische Ansatz des lebenslangen Lernens geht von einer Verschränkung von Sozialität und Individualität in der Biografie aus. Dementsprechend erscheine er als geeignet, soziale Strukturierungen und die individuelle Auseinandersetzung mit diesen Strukturierungen zu analysieren (vgl. *Rothe* 2011a, S. 75 ff.). Lernen lasse sich nicht unmittelbar durch äußere Einflüsse initiieren. Menschen seien in der Lage, zu denken und frei zu entscheiden.

„Geldmangel und Zeitnot wirken nicht unmittelbar als hindernd auf Weiterbildungsteilnahme, sondern erst, wenn ich keine Gründe sehe, sie zu überwinden“ (*Faulstich* 2011, S. 17).

Der Tatsache, dass Lernen nicht vollständig externer Determination unterliege, wird im biografiethoretischen Ansatz durch die Berücksichtigung der Individualität des Lernens Rechnung getragen. Das Lernen des Individuums sei jedoch auch immer ein Prozess des gesellschaftlichen Austauschs im Rahmen von gesellschaftlichen Milieus und Praktiken, der den Lernhabitus<sup>91</sup> forme und das Individuum an sein soziales Milieu<sup>92</sup> zurückbinde.

„Insofern ist in jeder Biografie Individuelles und Gesellschaftliches unauflösbar miteinander verknüpft“ (ebenda; S. 24).

Als zweiter Theoriestrang wird die soziologische Lebensverlaufsforschung analysiert. Diese beschäftigt sich mit den Entwicklungsbedingungen und äußeren Ausformungen von Lebens-

---

<sup>91</sup> Zum Thema Habitus und Lernhabitus siehe *BOURDIEU* 1998, *BOURDIEU & SCHWIBS* 1987 sowie *HERZBERG* 2004

<sup>92</sup> Mit dem Thema Weiterbildung und soziale Milieus hat sich *TIPPELT* (siehe u. a. *Tippelt* 2007) eingehend beschäftigt.

läufen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, in der historischen Entwicklung<sup>93</sup> und im internationalen Vergleich. Für die Lebensverlaufsforschung ist dabei die „*äußere Gestalt des Lebenslaufs*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; *Diwald* 2010a, S. 25) als Abfolge von Positionen und Mitgliedschaften in verschiedenen Institutionen bzw. Statuskonfigurationen von Interesse. Typische Untersuchungsgegenstände sind dabei u. a. die Gestaltung der Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie der Übergang zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem. Analysiert werden dabei das Auftreten und die zeitliche Ausgestaltung der damit verbundenen Ereignisse, Dauern, Abfolgen und Sequenzierungen mit ihren jeweiligen Interdependenzen. Die soziale Struktur des Lebenslaufs steht dementsprechend im Zentrum der Analyse, Persönlichkeitseigenschaften bleiben dabei außer Betracht (vgl. *Diwald* 2010a/*Diwald & Mayer* 2009). Die Lebensverlaufsforschung untersucht somit den Zusammenhang zwischen mikrosozialen Prozessen und makrosozialer Gesellschaftsveränderung (vgl. *Sackmann & Wingens* 2001). Für diese Arbeit ist dabei von Interesse, wie sich die Lebens- und Erwerbsverläufe in der historischen Perspektive und zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen verändert haben sowie die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Sequenzen im Lebenslauf, insbesondere die Wirkung von auftretenden Diskontinuitäten.

Ein weiteres Erkenntnisinteresse der Lebensverlaufsforschung liegt in der Analyse biografischer Orientierungsschemata. Im Fokus stehen Vorstellungen über Zielbestimmungen eines erfolgreichen Lebens, über die Wege, welche mit diesen Zielbestimmungen verbunden sind und die zeitliche Abfolge, in denen die Stationen für ein „erfolgreiches“ Leben absolviert werden sollten. Biografische Orientierungsschemata werden zwar von außen an das Individuum herangetragen, entwickeln sich jedoch letztlich zu internalisierten informellen Normen und Konventionen. Sie können für einzelne Lebensbereiche Geltung entwickeln oder für das Leben insgesamt (vgl. *Diwald* 2010a, S. 25 f.).

Infolge der Fragestellung sowie im Hinblick auf den Umfang der Arbeit wird auf die Darstellung der individuellen Kompetenzen<sup>94</sup> für erfolgreiches lebenslanges Lernen, wie auch immer konnotiert, verzichtet.

---

<sup>93</sup> Zur historischen Entwicklung der Lebensverläufe siehe *MAYER & DIEWALD* 2006, S. 24 ff.

<sup>94</sup> Zur Entwicklung individueller Kompetenzen, insbesondere der kognitiven und motivationalen Kompetenzen, erfolgreichen lebenslangen Lernens im Kindes- und höheren Erwachsenenalter siehe *HASSELHORN & TITZ* 2010. *HASSELHORN & TITZ* (2010) kommen zu dem Schluss, dass die kognitiven Kompetenzen für erfolgreiches lebenslanges Lernen am besten durch den kontinuierlichen Gebrauch der individuellen kognitiven Möglichkeiten, das bedeutet durch stetige Übung und Training, entwickelt werden. Die Beeinflussung der motivationalen

### 3.2.1 Charakteristika des bildungswissenschaftlichen Diskurses

ROTHE (2011a, S. 19) bezeichnet lebenslanges Lernen als ein „bildungspolitisches Konzept“, auf welches in der Erwachsenenbildungsforschung Bezug genommen wird. Als Ergebnis der Analyse dieser Bezugnahme<sup>95</sup> stellt sie resümierend fest, in den von ihr analysierten bildungswissenschaftlichen Dokumenten dominieren Darstellungen und Beschreibungen des lebenslangen Lernens, die eher der Verbreitung und Etablierung des Konzepts dienen. U. a. wegen der zu geringen Nutzung von theoretischen und empirischen Zugängen werde eine klare Trennung zwischen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Argumentationsfiguren nur bedingt sichtbar.

Auch DAUSIEN (2008) konstatiert, dass lebenslanges Lernen kein wissenschaftlicher Begriff mit analytischer Schärfe und theoretischem Gehalt sei. WOLTER et al. (2010) sprechen bei der Analyse des bildungswissenschaftlichen Diskurses von einem ausgeprägten theoretischen Pluralismus. Ihres Erachtens lassen sich im bildungswissenschaftlichen Diskurs vier charakteristische Bedeutungsverschiebungen erkennen.

#### 1) Akzentverschiebung vom Bildungsbegriff zum Lernbegriff

Der Bildungsbegriff sei eher „material“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) konnotiert, das bedeutet, er zielen auf kulturell normierte Bildungs- und Wissensinhalte. KLAFKI (1996, S. 52) bestimmt Bildung bspw. als „selbstständig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“; der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit<sup>96</sup>. Der Lernbegriff zielen jedoch auf eine „formale“ Dimension, welche unter dem Stichwort Kompetenzen<sup>97</sup> thematisiert werde. Ler-

---

Kompetenzen erweist sich als wesentlich schwieriger, wobei sich als kritische Lebensphase für die Herausbildung individueller Dispositionen des Leistungsmotivationssystems das 10. und 12. Lebensjahr herauskristallisiert haben. Wird in dieser Phase ein ungünstiges misserfolgsängstliches Leistungsmotivationssystem aufgebaut, so kann dies nur mit allergrößten, teilweise therapeutischen Anstrengungen wieder revidiert werden. Aufgrund dieser Erkenntnis plädieren die Autoren für eine stärkere Berücksichtigung bzw. Förderung motivationaler Kompetenzen in der Schule. NUISSL (2003) beschäftigt sich mit der „Mobilisierung“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) zum lebenslangen Lernen im Erwachsenenalter (vgl. Nuissl 2003).

<sup>95</sup> Auch OHIDY (2011) analysiert für den Zeitraum 1996 bis 2005 die Bezugnahme der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion auf den bildungspolitischen Diskurs zum lebenslangen Lernen.

<sup>96</sup> Zum Bildungsbegriff siehe auch Hentig 1999. Zum Verhältnis vom Bildungsbegriff zum lebenslangen Lernen siehe SANDKAULEN 2009.

<sup>97</sup> Zum Kompetenzbegriff siehe u. a. ERPENBECK 2007, BOLDER 2009 und KREIMEYER 2004.

nen diene somit der Aneignung von Fähigkeiten, die zur Bewältigung unterschiedlicher Handlungssituationen und zur Lösung komplexer Aufgaben und Probleme genutzt werden sollen. Aus diesem Begriffswechsel resultiere ein Wechsel der Betrachtungsperspektive.

„Es vollzieht sich eine Art Paradigmenwechsel vom Berechtigungs- zum Kompetenzerwerb“ (Wolter et al. 2010, S. 9).

HERZBERG & TRUSCHKAT (2009, S. 112 ff.) identifizieren strukturelle Parallelen zwischen dem Kompetenzdiskurs und dem Diskurs zum lebenslangen Lernen. In beiden Diskursen werde die Folie eines ‚Bisher‘ oder ‚Davor‘ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) gezeichnet, von dem es sich mithilfe des Kompetenzerwerbs bzw. lebenslangen Lernens abzuwenden gelte. Dabei werde in beiden Diskursen eine Abkehr von Phänomenen postuliert, die sich durch eine auf strukturelle Rahmung bedingte Normativität auszeichnen.

„Das Individuum wird somit nicht mehr institutionell geformt und an bestimmten Vorgaben gemessen, sondern seine Selbstbestimmungsfähigkeit, seine Selbstorganisation, eben seine Subjektivität rückt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit“ (ebenda, S. 114).

Die Parallelen der Diskurse liegen somit in der strukturell analogen Bearbeitung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen durch permanente Lernprozesse des Individuums in verschiedenen, vor allem aber nicht institutionalisierten Lernkontexten. HERZBERGS & TRUSCHKATS (2009) Analyse des Kompetenzdiskurses liefert Belege, dass dieser vor allem auf das selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernen rekurriere. Die Verschränkung der beiden Diskurse führe dazu, dass die Bildungsinstitutionen und politischen Institutionen aus der Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens herausgenommen werden und das Individuum zum alleinigen Gestalter seiner Lernprozesse verpflichtet werde. Die unreflektierte Verknüpfung der beiden Diskurse führe zum einen zu einer zunehmenden Ökonomisierung des lebenslangen Lernens, zum anderen werde durch die Vernachlässigung der Grenzen biografischen Lernens bspw. durch tief sitzende lernhabituelle Muster die Verlängerung von Bildungsungleichheiten über den gesamten Lebenslauf forciert (vgl. ebenda, S. 112 ff.).

## 2) Ablösung des Begriffs des lebenslangen Lernens von seiner vormals engen Verbindung mit der Erwachsenenbildung

Lebenslanges Lernen entwickle Konturen eines systemischen Konzepts, das sich auf alle Institutionen, deren Zusammenhänge, Verflechtungen und Interdependenzen erstrecke. Es werde

zum Grundprinzip für die Gestaltung und Organisation von pädagogischen, aber auch nicht pädagogischen Institutionen erklärt. Durch diese systemische Perspektive rückten die Durchlässigkeit und die Flexibilität der institutionellen Strukturen und die Prinzipien der Lerner- und Teilnehmerorientierung in den Fokus. Dieses „overarching principle“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) habe jedoch zur Folge, dass der Realisierung lebenslangen Lernens keine eindeutigen Institutionen oder administrativen Strukturen zugeordnet werden könnten, wie zum Beispiel die Schule oder Hochschule, die ein politisches und institutionelles Eigengewicht besitzen (vgl. *Wolter et al.* 2010, S. 9).

3) Perspektivwechsel weg von Curricula und Programmen hin zum Individuum und seinen Fähigkeiten, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert<sup>98</sup> zu lernen

Dies werde oft kritisch als Deregulierung bzw. Deinstitutionalisierung des lebenslangen Lernens gesehen. Jedoch existiere auch eine Gegenbewegung, die sich mit den gesellschaftlichen Ressourcen, den Angebots- und Gelegenheitsstrukturen sowie der Finanzierung des lebenslangen Lernens auseinandersetzt und eine Öffnung bzw. Verknüpfung des institutionell organisierten und außerinstitutionellen Lernens fordere (vgl. ebenda, S. 9 f.).

4) Kritik an der eindimensionalen Engführung des lebenslangen Lernens zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit

*HOLZER* (2004, S. 105 f.) spricht hier von Instrumentalisierung.

„Unter der Maxime des lebenslangen Lernens sollen sie [die Menschen] sich möglichst umfassend, flexibel und verwertungsorientiert die gefragten Qualifikationen aneignen.“

Lebenslanges Lernen solle nicht ausschließlich als Instrument für die Bewältigung der wirtschaftlichen Herausforderungen gesehen werden, sondern ein Medium der Selbstentfaltung, der Persönlichkeitsentwicklung, der Orientierung und Selbstfindung sein sowie Voraussetzungen für mehr zivil- und bürgerliches Engagement schaffen (vgl. *Wolter et al.* 2010, S. 9). Die Umsetzung dieses Idealtypus des lebenslangen Lernens sei jedoch zunehmend fraglich. Im Hinblick auf die ökonomische Engführung des lebenslangen Lernens gewinne die ideologiekritische Analyse des Konzepts unter dem Stichwort der Gouvernamentalität, die im Diskurs

---

<sup>98</sup> Zur Kritik am „Selbstverständnis“ in der Debatte über lebenslanges Lernen siehe *WITTPOTH* 2010.

eine neue Herrschaftstechnik zur Sozialdisziplinierung sieht<sup>99</sup>, an Bedeutung. Bestätigung finde diese Theorie in den Daten der Bildungsteilnahme, die nicht auf eine Abnahme sozialer Disparitäten, sondern auf eine Stabilisierung und sogar teilweise Verstärkung sozialer Ungleichheit schließen lassen<sup>100</sup>. Dabei deute die Datenlage auf eine zunehmende Polarisierung zwischen den „Gewinnern“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) für die das lebenslange Lernen bereits Realität geworden ist und den „Verlierern“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) die aufgrund ihrer geringen bzw. fehlenden Bildungsteilnahme von Berufs- und Lebenschancen oberhalb des Existenzminimums abgeschnitten<sup>101</sup> seien (vgl. *Wolter et al.* 2010, S. 10 f.).

Ein Beispiel für diese neuartige Betrachtungsweise findet sich bei *ALHEIT* (2009a), der die Konzepte der Biografizität und des biografischen Lernens mit der Analyse der Gouvernamentalität des Diskurses über lebenslanges Lernen verbindet. Die Biografizität des Lernens zu berücksichtigen, bedeute, den Fokus nicht primär auf die Lerninputs und die Outputs zu richten, sondern die Art der „Intakes“ zu analysieren, deren Besonderheit nur durch die Analyse der vorherigen Erfahrungen verstanden werden könnten. „Biografizität“ sei also der persönliche Entschlüsselungscode, mit dem sich ein Individuum Lernprozesse erschließe. *ALHEIT* (2009a, S. 79) spricht hier von einer eigenen Erfahrungssprache, mit der neue Informationen übersetzt werden, um mit ihnen umzugehen. Er vertritt die These, dass jedes Lernen biografisches Lernen sei und seine Grundstruktur auf dem Phänomen der Biografizität beruhe. Lebenslanges Lernen als Diskurs zu betrachten, bedeute, dass Lernprozesse nicht allein von innen konstruiert werden, sondern dass der Diskurs das biografische Lernen von außen „kontaminiert“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.).

„Oder radikaler noch; dass erst die Logik dieser „Kontaminierung“ moderne Subjektivierung ausmacht (eine im ursprünglichen lateinischen Wortsinn spezifische „Unterwerfung“ unter historisch neue Bedingungen)“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 79).

---

<sup>99</sup> Zum Thema der Gouvernamentalität des lebenslangen Lernens siehe u. a. *ALHEIT* 2009a und *ROTHE* 2011a. Der Begriff der Gouvernamentalität basiert auf einem Vorlesungszyklus von *FOUCAULT* und beschäftigt sich mit Macht- und Herrschaftstechniken sowie den korrespondierenden Selbsttechniken (*Foucault* 2009; *Foucault* 1993).

<sup>100</sup> Die aktuellen Daten zur Weiterbildungsteilnahme werden im folgenden Kapitel dargestellt.

<sup>101</sup> Zu den Wirkungen der Bildungsbeteiligung auf den Erwerbsverlauf siehe ausführlich Abschnitt 2.2.



*ALHEIT* (2009a) zeigt exemplarisch an dem Dokument „Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibungen und Darstellung der Länderprojekte“ der Bund-Länder-Kommission, einer Pressemitteilung des Forums Bildung sowie der vom Bundesministerium in Auftrag gegebenen Studie von Günther Dohmen „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“, dass im Diskurs über lebenslanges Lernen das Lernen dem „Primat der Ökonomie“ ausgeliefert sei und die Lernenden gezwungen werden

„[...] entweder „Selbsttechniken“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) zu entwickeln, die einer ungebrochenen Selbstinstrumentalisierung gleichkommen (Vollerwerbstätige mit Einkommen unterhalb des Existenzminimums sind dafür ein Beispiel), oder aber aus den Kontexten der Erwerbsarbeit und der sozialen Sicherung vollends „auszusteigen““ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 85 f.).

*WOLTER* et al. (2010) sehen die mangelnde Realisierung der Idee des lebenslangen Lernens sowie die zahlreichen Kritikpunkte jedoch nicht als Argument gegen das Konzept.

„Vielmehr kann lebenslanges Lernen gerade ein kritischer Referenzpunkt sein, von dem her die Diskrepanz zwischen den funktionalen Erfordernissen und individuellen Anforderungen auf der einen Seite und der Bildungsrealität auf der anderen Seite umso schärfer aufgezeigt werden kann“ (ebenda, S. 11).

Sie vergleichen die Idee des lebenslangen Lernens mit bildungspolitischen Projekten, wie die Einführung der Schulpflicht, die Öffnung der höheren und akademischen Bildung für Frauen, den Kampf um eine gemeinsame Grundschule oder Gesamtschule, den Aufbau des Volkshochschulwesens und der Etablierung einer flächendeckenden frühkindlichen Bildung und Betreuung oder die Reform der beruflichen Bildung. Der systemische, inklusive Anspruch der Idee, den gesamten Lebensverlauf, aber auch sämtliche Institutionen sowie alle Formen des Lernens einzubeziehen, mache dieses Projekt sogar noch weitreichender und tiefgreifender. Daher seien sowohl die Zeiterfordernis und der Schwierigkeitsgrad als auch die Widerstände gegen die Realisierung als wesentlich höher einzustufen, als bisher angenommen werde (vgl. ebenda).

Zusammenfassend kann festhalten werden, dass sich der bildungswissenschaftliche Diskurs durch divergente Entwicklungen auszeichnet. Einerseits wird die Einführung des lebenslangen Lernens zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit kritisiert und im Diskurs sogar eine neue Herrschaftstechnik zur Sozialdisziplinierung und Selbstinstrumentalisierung gesehen. Ande-

rerseits unterstützen die Hinwendung zum Lernbegriff und insbesondere zum selbstgesteuerten Lernen, die Kompetenzdiskussion sowie der Perspektivwechsel weg von Curricula hin zum Individuum diese Engführung, da sie eine Applizierung der Verantwortung für das Lernen bei den Individuen vornehmen. Zwar stellen die Erhöhung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Individuen sowie der gestaltende Umgang mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen das erklärte Ziel der Ansätze dar; jedoch liefert derzeit weder der bildungspolitische noch der bildungstheoretische Diskurs ein theoretisch explizites Verständnis von Lernprozessen respektive ein kohärentes Handlungskonzept, welches das Individuum unabhängig von den vorliegenden Kontextbedingungen befähigt, eine derartige Selbstbestimmungsfähigkeit im Hinblick auf die Realisierung lebenslangen Lernens zu erlangen. Auch der im folgenden dargestellte biografiethoretische Ansatz sowie lebensverlaufsorientierte Ansatz Lebenslangen Lernens sprechen lediglich von einer je spezifischen Perspektive, die auf das Lernen im Lebensverlauf eingenommen wird und nicht von einer Theorie des Lernens.

### **3.2.2 Der biografiethoretische Ansatz lebenslangen Lernens**

*DAUSIEN* (2011, S. 30 ff.) folgend geht ein biografiethoretischer Zugang zum lebenslangen Lernen erstens von einer komplexen und durchaus unstrukturierten Zeitstruktur von Lernprozessen aus. Er richtet seinen Fokus zweitens nicht isoliert auf das Individuum, sondern auf Subjekt-Kontext-Relationen und fragt somit nach den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Individuen Erfahrungen machen, die ihr Lernen reflexiv gestalten. Drittens geht der Ansatz von einer eigensinnigen Reflexivität biografischer Erfahrungsbildung aus, die sich im jeweiligen Lernprozess als Widerstand, Kreativität und Überraschung zeigt und somit Lernprozesse der vollumfänglichen pädagogischen Steuerung entziehen. Der biografiethoretische Zugang zum lebenslangen Lernen zeichne sich somit durch die Berücksichtigung der drei Aspekte: Temporalität, Kontextualität bzw. Sozialität und Reflexivität aus.

Die Berücksichtigung der *Temporalität* im biografischen Ansatz impliziere eine Analyse der zeitlichen Strukturierung, der zeitlichen Ordnung und Um-Ordnung von Lernen im Lebenslauf. Dabei gehe der Ansatz nicht von einer Linearität der Lernprozesse aus, sondern von einer komplexen Überlagerung unterschiedlicher temporaler Strukturlogiken, die den verschiedenen Lernkontexten, in denen das Lernen stattfindet, geschuldet sei. Ein Aspekt der

Biografieforschung sei demzufolge die elaborierte Analyse der lebenszeitlichen Dimension des Lernens (vgl. *Dausien* 2011, S. 31).

Die Analyse der *Kontextualität* im biografietheoretischen Ansatz basiert auf der Annahme, dass Lernen keine rein kognitive Aktivität eines selbstreferenziellen Gehirns sei, sondern in sozialen Kontexten lokalisiert und auf diese angewiesen sei. Die Kontexte werden dabei als komplexe, widersprüchlich organisierte, vielfach „geschichtete“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) soziale Kontexte, mit jeweils unterschiedlicher Reichweite beschrieben. Diese Kontexte können konkrete Situationen, Lebenswelten und strukturierte historisch-soziale Räume sein, die sich durch je spezifische Macht- und Ungleichheitsstrukturen auszeichnen. Die relevanten Lernkontexte wechseln ständig und sind selbst historisch veränderlich. Somit stehe die Rolle der Bildungsinstitutionen, ihre Verflechtungen mit anderen Institutionen sowie mit den diversen Lebensbereichen des Lernenden im Fokus und die Frage, wie sich die Bildungswege aus dem Zusammenwirken der institutionellen Strukturierungen, gesellschaftlichen Kontextbedingungen und den individuellen Handlungen, Erfahrungen und Deutungen der Subjekte konstituieren (vgl. ebenda, S. 31 f.).

Der dritte Aspekt die biografische *Reflexivität* beschreibt Lernen als Prozess des „Erfahrungsmachens“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.). In den vielfältigen Lernprozessen über die Lebensspanne hinweg bilde sich eine individuelle „*biografische Erfahrungsstruktur*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) heraus, die als „zeitlich geschichtete, individuelle Konfiguration aus sozialen Erfahrungen gedacht werden kann“ (ebenda, S. 32). Die Gestalt dieser Struktur sei abhängig von den individuellen Fähigkeiten sowie den Möglichkeitsräumen für das Sammeln der Erfahrungen. Eng mit der biografischen Reflexivität ist auch das im Abschnitt 3.2.1 bereits erörterte Konzept der Biografie von *ALHEIT* (2009a) verbunden, demzufolge die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen die Handlungen und Lernvorgänge eines Subjekts regulieren und Handlungsspielräume auf eine selbst konstruierte reflexive Weise einschränken. In der Folge können nicht alle Lernmöglichkeiten wahrgenommen werden, dessen ungeachtet bestehe jederzeit die Möglichkeit, bestimmte, individuelle Konstruktionen neu zu schaffen. Biografizität schaffe somit Räume, die sich dem pädagogischen Zugriff entziehen und die auch dem Individuum nur begrenzt offen stehen (vgl. *Dausien* 2011, S. 32 f.).

*ALHEIT & DAUSIEN* (2010, S. 722) definieren biografisches Lernen als

„[...] (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen („lifewide“) Zusammenhang.“

Die biografische Forschung analysiert durch die Auswertung autobiografischer Erzählungen<sup>102</sup> oder narrativ-biografischer Interviews, wie Menschen ihre jeweilige Wirklichkeit konstruieren, gesellschaftliche Zuschreibungen aufnehmen, mit Verstärkern und Hürden umgehen und dabei eine individuelle Lebensstrategie entwickeln. In biografischen Erzählungen werden alle Lernformen, formale, nicht formelle und informelle miteinander verknüpft (vgl. *Faulstich* 2011), demzufolge sei dieser Ansatz geeignet, das Verhältnis von Individualität und äußeren Rahmenbedingungen zu analysieren und die Frage zu klären, inwieweit sich das Individuum bei der Realisierung lebenslangen Lernens von den äußeren Zwängen befreien könne? *FAULSTICH* (2011, S. 25) bezeichnet dies als Grade der Festgelegtheit vs. Offenheit des Handels bzw. Flexibilität und Variabilität des Lernhabitus. Was dominiert das lebenslange Lernen – Individualität oder Gesellschaftlichkeit? *ARNOLD* (2011, S. 133) spricht in diesem Zusammenhang auch von dem sich im Lebenslauf „subtil ausdrückenden Integrationsprogramm der Gesellschaft“. Ausgehend von den wandelnden Erfordernissen der gesellschaftlichen Integration stelle sich die Frage, auf welche Weise sich das Lernen verändere und ob diese Veränderungen mit neuartigen Zumutungen für das Individuum verbunden seien. Dementsprechend werde das biografische Objekt nicht als autonomes Wesen konstruiert.

„Vielmehr konstituiert es sich als Subjekt erst in einem Prozess, der gleichzeitig *Unterwerfung* (Kursivdruck jeweils im Original; Anm. d. Verf.) unter soziale Strukturen, die dem Einzelnen nicht verfügbar sind, und *Ausfüllung* und *aktive Aneignung* (und damit auch immer Modifikation und Transformation) dieser Strukturen ist. Das Subjekt wird bestimmt von der Sozialität, deren Teil es ist und – indem es Teil von ihr ist, bestimmt es diese mit“ (*Rothe* 2011a, S. 81).

Diese Verbindung von Subjekt und Kontext bzw. umgebene Struktur diene zum einen der Betonung des Einflusses der äußeren Strukturen auf den individuellen Lebenslauf, zum andern der Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten, die bspw. durch den in der jeweiligen Herkunftsfamilie und dem sozialen Milieu weitergegebenen Lernhabitus geprägt sei (vgl. *Herzberg & Truschkat* 2009, S. 119 ff./*Alheit & Dausien* 2010). Die von *ALHEIT & DAUSIEN* (2002) geforderte Entwicklung einer biografischen Lerntheorie stehe, nach Auffassung von *ROTHE* (2011a, S. 83), nach wie vor aus. Jedoch bestehe Konsens über zentrale Aspekte und Prinzi-

---

<sup>102</sup> Zur pädagogischen Reflexion von Lebensgeschichten siehe u. a. *KRAUL* 2011.

prien des biografischen Lernens, sodass empirische Analysen zur individuellen Eigenlogik und sozialen Dimension des Lernens, der Verflechtung von Sozialität und individueller Eigensinnigkeit, der Möglichkeit des Lernens aus Erfahrungen sowie der Verknüpfung der Lernprozesse über die Lebensspanne durch die Aufschichtung von Erfahrungen mit den Mitteln der Biografieforschung gut zugänglich seien.

Ein Beispiel für die Analyse biografischer Lernprozesse im Kontext sozialer Strukturen stellt die Studie „Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu“ von HERZBERG dar. Den Begriff Lernhabitus definiert HERZBERG (2004, S. 49 f.) wie folgt:

„Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biographischer Lern- und Bildungsprozesse.“

Wichtig sei die Berücksichtigung des Prozesscharakters der Ausbildung des Lernhabitus durch das „*handelnde Subjekt*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.), welches nicht nur Produkt der gesellschaftlichen Struktur sei, sondern in der Auseinandersetzung mit den umgebenden gesellschaftlichen Strukturen die Wirklichkeit und somit auch den Lernhabitus mit konstruiere. Der Lernhabitus sei demnach „eine biographische Konstruktion zwischen den Polen Struktur und Subjektivität“ (ebenda, S. 53). Dabei sind die Strukturen bzw. gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexte, wie in Kapitel 2 gezeigt wird, aktuell durch Modernisierungsprozesse gekennzeichnet, die weder eindeutig sind, noch konvergente Wirkungen zeigen. Die Pluralisierung der Lebensformen, Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen schaffe für diejenigen, die diese Prozesse betreffen, neue biografische Handlungsspielräume, aber auch Handlungszwänge, die insbesondere offenkundig werden, wenn Schwierigkeiten bei der Realisierung biografischer Verläufe auftreten, wie Misserfolge beim Erwerb von allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen, Probleme bei der Integration in das Ausbildungs- und Erwerbssystem, Arbeitslosigkeit oder Krankheit (vgl. Rothe 2011b, S. 43 ff.).

Für die Realisierung lebenslangen Lernens sei dabei von Bedeutung, welche Arten von biografischen Lernhabitusmustern existieren, sowie deren Persistenz über die Lebensspanne hinweg. HERZBERG (2004) unterscheidet in ihrer empirisch-qualitativen Studie zwischen dem bewahrenden und dem entwicklungsorientierten Lernhabitusmuster. Die Einordnung in das jeweilige Lernhabitusmuster erfolgt entlang der heuristischen Analysekategorien Bildungsaspiration, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierung

und biografische Reflexivität. Ihre Studie liefert Belege dafür, dass der Lernhabitus über die Generationenschwelle hinweg, aber auch in gesellschaftlichen Transformationsprozessen eine hohe Persistenz aufweist. Zwar werden Lernprozesse im Transformationsprozess sichtbar, dabei kommt es jedoch nur zu einer Ausschreitung des Lernhabitus, die grundlegenden Strukturen des biografischen Lernhabitus bleiben erhalten, aber auch Rückbesinnungen auf den familiär erworbenen Lernhabitus seien erkennbar. Für die Realisierung lebenslangen Lernens bedeute dies zum einen, dass Lernprozesse nicht vorhersagbare Potenziale in sich bergen, wie überraschende Impulse und Veränderungen, aber auch Irrwege und Sackgassen. Zum anderen weisen die tief verankerten lernhabituellen Muster, deren Folge u. a. mangelnde biografische Reflexivität sei, auf die Grenzen eines auf ausschließliche Selbststeuerung basierenden Konzepts lebenslangen Lernens hin. Lernhabituelle Muster, dabei insbesondere der bewahrende Lernhabitus, bergen somit die Gefahr der Selektion und Exklusion in sich (vgl. *Herzberg* 2004).

Als fördernd für Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg, habe sich auf individueller Ebene die Fähigkeit der biografischen Reflexivität herauskristallisiert: Auf gesellschaftlicher Ebene konnte die Studie Belege dafür liefern, dass eine starke Gemeinschaftsorientierung Lernprozesse anregen könne. Die Einbindung in die Gemeinschaft könne somit Entwicklungsmöglichkeiten für den Einzelnen bergen und auch ein Anregungsmilieu für die Ausbildung biografischer Reflexivität<sup>103</sup> bieten. Die Studie hat jedoch nicht nur die fördernden Wirkungen der das Subjekt umgebenden Strukturen aufgezeigt, sondern auch, „dass bestehende Bildungsaspirationen durch systemische und sozialstrukturelle Konfigurationen gebrochen werden“ (ebenda, S. 331). Bezogen auf den sozialökologischen Ansatz implizieren die Ergebnisse der Studie, dass lebenslanges Lernen durch die Strukturen auf der Meso-, Exo- und Makrosystemebene sowohl gefördert als auch gehemmt werden kann. Die Stärke der Wirkungen ist dabei abhängig von den individuellen tief verankerten lernhabituellen Mustern. Folgt man *HERZBERG* so kann lebenslanges Lernen für alle respektive den überwiegenden Teil der Bevölkerung nur unter Berücksichtigung der Interdependenzen aller Akteure und Institutionen auf allen Systemebenen realisiert werden.

Das biografische Lernen des Individuums werde dabei nicht nur von den fördernden respektive hemmenden Wirkungen der umgebenen Strukturen beeinflusst, sondern auch von dem

---

<sup>103</sup> Der hohen Relevanz dieser Fähigkeit steht gemäß *ROTHE* (2011a, S. 107 ff.) die unzureichende Ausarbeitung der Kategorie der biografischen Reflexivität in der Studie gegenüber.

gesellschaftlichen „Curriculum“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) zu großen Teilen reguliert.

„Es gibt ein gesellschaftliches „Curriculum“ für das individuelle Leben von der Geburt bis zum Tod, das in Gesetzen und Sanktionen, in Normen und Erwartungsstrukturen mehr oder weniger festgelegt ist, immer wieder neu ausgehandelt wird, sozial differenziert ist und sich historisch verändert“ (*Alheit & Dausien* 2010, S. 723).

Ein Teil der Bildungsprozesse beziehe sich relativ eng auf dieses Curriculum und sei durch formale Lernziele und Bildungszertifikate reguliert. Auch wenn noch Forschungsbedarf in Bezug auf Differenzierungen biografischer Bildungsverläufe bestehe, so stellen *ALHEIT & DAUSIEN* (2010, S. 724) fest,

„[...]“, dass Bildung als gesellschaftliche Institution bzw. als System miteinander verflochtener Institutionen typische Lebenslaufstrukturen formiert und normiert und damit zugleich subjektive Lebensentwürfe und -erfahrungen prägt. Im historischen und sozialstrukturellen Vergleich erkennt man, dass diese Formung entlang den gesellschaftlichen Differenzlinien Klasse, Geschlecht und „Ethnizität“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) erfolgt, dass Lebensläufe Chancenstrukturen ungleich verteilen und je nach gesellschaftlicher Position typisieren. Die Parole „Lifelong learning for all“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) verdeckt diesen Zusammenhang“.

Bildung wird insofern eine pfadprägende Wirkung im Leben zugeschrieben. Im zweiten Kapitel konnten Belege für die Bestätigung dieser Annahme geliefert werden. Der allgemeinbildende Schulabschluss wirkt sichtbar normierend auf die Wege in und durch das berufliche Ausbildungssystem. Ein höherwertiger Schulabschluss steigert nicht nur die Wahrscheinlichkeit der Erwerbsteilhabe respektive reduziert das Risiko, arbeitslos zu werden, er wirkt auch positiv auf die Qualität der Erwerbsteilhabe, indem er die Möglichkeit eröffnet, in Berufssegmente einzumünden, die einen stabilen Erwerbsverlauf wahrscheinlich machen. Der Hauptschulabschluss, aber auch zunehmend der Realschulabschluss, schränken die Bildungswege durch die Ausbildungssysteme ein. Der Weg führt dann in Berufssegmente, welche, wie verschiedene Studien zeigen konnten, durch hohe Flexibilitätsanforderungen und Diskontinuitäten gekennzeichnet sind. Zusätzlich erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden und somit in ein System einzumünden, welches die Ursachen für Arbeitslosigkeit dem Individuum zuschreibt und von ihm Anstrengungen einfordert, die zu einer weitergehenden Marginalisierung seiner Position im Erwerbssys-

tem führen kann, wie u. a. die Analyse der sogenannten Aufstocker, aber auch der Struktur und Entwicklung der Leiharbeit in Abschnitt 2.2.2.2 belegen.

### **3.2.3 Der lebensverlaufstheoretische Ansatz lebenslangen Lernens**

Wie bereits ausgeführt, betrachtet die Lebensverlaufsforschung einerseits die äußere Gestalt des Lebensverlaufs, andererseits die Ausprägung und Wirkungen biografischer Orientierungsschemata. Normalbiografien werden somit in doppelter Hinsicht gesellschaftlich konstruiert:

„[...] einerseits als faktisch sozial standardisierte Sequenzen von Lebensereignissen und -phasen, andererseits als normative Geltung beanspruchende oder auch bewusst habitualisierte Vorstellungen über die Gestaltung des Lebens in seiner zeitlichen Abfolge“ (*Diewald 2010a*, S. 26).

Die Biografieforschung befasst sich mit subjektiv erfahrenen und gedeuteten Lebensläufen, die Lebensverlaufsforschung mit institutionalisierten Lebensläufen. Somit stehen beide in einem teils konkurrierenden teils komplementären Zusammenhang (vgl. *Mayer & Diewald 2006*). Es kann selbstverständlich nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lebensverläufe demselben Muster entsprechen, es gehe eher um die Identifizierung einer faktischen Prävalenz mehrerer modalen Sequenzen. Die Analyse des Lebensverlaufs solle der Beantwortung der Frage dienen, inwieweit von einer gesellschaftlichen Strukturierung oder sogar Institutionalisierung des Lebensverlaufs gesprochen werden könne oder ob die postulierten Individualisierungstendenzen (vgl. *Beck 1986*) die Gestaltung des Lebensverlaufs dominierten (vgl. *Diewald 2010a*). Der Begriff des Lebensverlaufs bezeichnet die

„[...] Ordnungsmuster in der Abfolge von Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod. Der Lebensverlauf kennzeichnet damit die sozialstrukturelle Einbettung von Individuen im Verlauf ihrer gesamten Lebensgeschichte vornehmlich als Teilhabe an gesellschaftlichen Positionen, d. h. als Mitgliedschaften in institutionellen Ordnungen“ (*Mayer & Diewald 2006*, S. 8 f.).

Ein wichtiger Aspekt bei der Analyse von Lebensverläufen sei deren zeitliche Binnenstruktur, die in der Verweildauer in bestimmten Zuständen und auch in der Altersverteilung bei bestimmten Übergangsereignissen sichtbar werde (vgl. *ebenda*). Studien aus der Lebensverlaufsforschung verweisen eher auf eine endogene Strukturierung der Lebensverläufe sowie ausgeprägte Pfadabhängigkeiten. Pfadabhängigkeiten sind vor allem von der Jugendphase zur



Haupterwerbsphase erkennbar. So zeigt eine Studie von *SCHMIDT* (2012), dass 74,6 % der jungen Erwachsenen, die im Jugendalter dem Lebensverlaufstyp „Arbeitsmarktintegration mit Heirat“ zugeordnet werden können, in der Haupterwerbsphase ins sogenannte „Vollzeitcluster“ einmünden. Pfadwechsel dagegen zeigen sich geringwahrscheinlicher. So wechseln 28,5 % der jungen Erwachsenen vom Lebensverlaufstyp „Elternschaft ohne Erwerbstätigkeit“ in der Haupterwerbsphase in das „Vollzeitcluster“.<sup>104</sup>

*DIEWALD* (2010a, S. 25 ff.) folgend ist es unbestreitbar, dass der Lebensverlauf nicht ausschließlich den idiosynkratischen Plänen eines Individuums entspricht. Er unterliegt einer Vielzahl von unterschiedlichen Regeln, die von verschiedenen Institutionen auf verschiedenen Ebenen festgelegt werden. Dabei existieren sowohl informelle Verhaltensnormen als auch rechtlich fixierte Verhaltensvorschriften, wie das Einschulungsalter, Zugangsvorschriften zu höherer Bildung und auch sozialrechtliche Ansprüche. Zur Analyse der strukturellen Einflüsse auf den Lebenslauf werde in der Lebensverlaufsforschung eine perspektivische und methodische Zuspitzung vorgenommen. Die perspektivische Zuspitzung bestehe in der Analyse der Wirkungen sozialer Ordnung auf einzelne Ereignisse und Phasen in der Gesamtschau größerer Lebensabschnitte oder auch des gesamten Lebenslaufs sowie deren Wirkungen auf die biografischen Orientierungsmuster; die methodische Zuspitzung in der Betrachtung des Lebensverlaufs als Prozess. Der Lebensverlaufsansatz gehe dabei davon aus, dass die Abstimmung zwischen den teilsystemisch differenzierten Lebensbereichen nicht ausschließlich durch deren Synchronisierung im Alltag zu einem gegebenen Zeitpunkt erfolge, sondern auch in der diachronischen Perspektive, also in der zeitlichen Verlagerung biografischen Planens und Handelns.

Die Betrachtung der gesellschaftlichen Strukturierung des Lebensverlaufs erfolgt dabei zum einen unter differenztheoretischer Perspektive, zum anderen unter einer ungleichheitstheoretischen Perspektive. Dem methodischen Zugang der Prozessbetrachtung entsprechend, werden dabei nicht nur die erreichten Ungleichheitsposition und Ungleichheitsstrukturen analysiert,

---

<sup>104</sup> Bei der Analyse der Veränderungen der Übergangsprozesse der jungen Erwachsenen zwischen dem 17. und 30. Lebensjahr werden 7 Cluster unterschieden: frühe und dauerhafte Arbeitsmarktintegration mit Heirat (Cluster 1); frühe und dauerhafte Arbeitsmarktintegration ohne Heirat (2); Arbeitsmarktintegration nach langer Bildungszeit (3); Arbeitsmarktintegration mit Heirat (4); Elternschaft ohne Erwerbstätigkeit (5); Elternschaft mit langer Bildungszeit und Erwerbstätigkeit (6) und frühe Elternschaft und Erwerbstätigkeit (7). Die Analyse der Übergangstypen zeigt eine zeitliche Stabilität, wobei sich die quantitative Zusammensetzung verändert hat. Cluster 1 und 5 sind nach wie vor die am stärksten besetzten Cluster. Cluster 4, 6 und 7 verlieren zunehmend an Bedeutung. Cluster 2 und 3 zeigen im Kohortenvergleich eine höhere quantitative Bedeutung vor allem bei den Männern und zunehmend auch bei den Frauen (vgl. *Schmidt* 2012).

sondern auch der Weg dorthin und die mit diesem Weg verbundenen Kosten. Wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, bestimmen das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Abstimmung zwischen den beiden in hohem Maße die Erwartungssicherheit und Kontinuität der Erwerbsverläufe. Auch für die Arbeitsmarktpolitik, als Element des Wohlfahrtsstaats, konnte ein, wie auch immer beurteilter, Einfluss auf die Gestaltung des Lebens und Erwerbsverlaufs nachgewiesen werden, bspw. eine erhöhte Konzessionsbereitschaft.

„Zusammengenommen bestimmen diese Institutionen mit darüber, inwiefern sich Lebenschancen in den unterschiedlichen Lebensbereichen wechselseitig bedingen und darüber verfestigen, multidimensionale Ungleichheitspositionen generieren oder aber auch Statusinkonsistenzen erlauben“ (Diewald 2010a, S. 28).

Für die Beantwortung der forschungsleitenden Hypothesen ist das Spannungsverhältnis zwischen Individualismus und den institutionellen Verhaltensanforderungen von Markt und Staat interessant, aber auch die Frage, inwiefern ein entscheidendes Teilsystem existiert, welches seine institutionelle Logik auf die anderen Teilsysteme und den Lebensverlauf oktroyiert und ob diese Logiken für alle Bevölkerungsgruppen in allen Lebenslagen gleichermaßen Bedeutung zeigen (vgl. Kohli 2003/Diewald 2010a, S. 29 ff.). KOHLI (2003, S. 530) spricht in diesem Zusammenhang von einem Lebenslaufregime. Der Begriff Lebenslaufregime impliziere die Betrachtung des institutionalisierten Lebensverlaufs als ganzheitliches Muster und nicht als Aneinanderreihung von Einzelinstitutionen. Somit werde die Frage nach dem entscheidenden Strukturgeber virulent. KOHLI (2003) identifiziert das Erwerbssystem als diesen Strukturgeber.

„Die ökonomische Dynamik erzeugt eine Konvergenz der Anforderungen, von denen sich die nationalen politischen Systeme zunehmend weniger abschotten können, die allerdings auf Grund der bestehenden institutionellen und kulturellen Voraussetzungen in den verschiedenen Nationalstaaten zu unterschiedlichen Folgen (im Sinne einer Pfadabhängigkeit) führen können“ (ebenda, S. 530).

So belegen bspw. die Forschungsergebnisse von BIRKELBACH & BOLDER (2010), die auf Auswertungen des 1969 begonnenen Langzeit-Forschungsprojekts „Chancenzuweisung“ beruhen, welches die Bildungs- und Berufswege einer ganzen Schülerkohorte sowie einschlägige Merkmale der Eltern und Großeltern umfasst, „dass sich regional-strukturelle und kulturelle Besonderheiten und Entwicklungen auf die Gestalt der Lebensphasen deutlich auswirken, indem sie deren allgemeine Bestimmungsmomente brechen“ (ebenda, S. 84). Je retardierter

die regionalen Wirtschaftsstrukturen und je traditionsbezogener die regionale Kultur, desto traditioneller seien die regionalen Lebensverlaufsmuster und umgekehrt. Wirtschafts- und sozialstrukturelle Retardierungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens retardierender, beharrender Befindlichkeiten. *BIRKELBACH & BOLDER* (2010) gehen davon aus, dass die Umweltkontexte, die sie als modern respektive traditionell einordnen, auch mit verschiedenen Ausprägungen der Offenheit bzw. des Widerstands gegen die „Zumutung“ lebenslangen Lernens korrespondieren. Den jeweils unterschiedlich ausgeprägten Wunsch nach Sicherheit und Stabilität sehen sie als einen wichtigen Motivator für die Teilnahme an Lernprozessen.

Die empirischen Daten liefern nicht nur Belege für den strukturbildenden Einfluss der Wirtschaftsstrukturen, sondern verweisen, trotz postulierter Individualisierung und Entstandardisierung, auf ein erstaunliches Beharrungsvermögen des institutionell geprägten Lebenslaufs. Dabei sei jedoch noch ungeklärt, ob es sich bei der Ausdifferenzierung der Lebensformen um frei zugängliche Optionen oder fremdbestimmte Muster handle und sie somit kein Zeichen von Handlungsfreiheit, sondern eher erzwungene Reaktionen auf veränderte Opportunitätsstrukturen darstellen (vgl. *Kohli* 2003). So zeigt eine Analyse der Erwerbsverläufe in der Haupterwerbsphase von *HACKET* (2012), dass das „Vollzeitcluster“, ein Cluster, welches sich aus homogenen und kontinuierlichen Erwerbsverläufen zusammensetzt und somit der Norm des männlichen Normalerwerbsverlaufs entspricht, nach wie vor das dominierende Cluster in der Haupterwerbsphase darstellt, jedoch vorwiegend bei männlichen Erwerbstätigen. Die „klassischen“ Erwerbsverlaufsmuster „Vollzeittätigkeit“ und „Familienarbeit“ haben zwar an quantitativer Bedeutung verloren, jedoch zugunsten des Zuverdienermodells, welches sich im quantitativen Anstieg des Erwerbsclusters „Teilzeittätigkeit“ niederschlägt. Eine Zunahme diskontinuierlicher oder prekärer Erwerbsverläufe könne zumindest im Vergleich der beiden Zeiträume 1991-1995 und 2001-2005 nicht festgestellt werden. Eine deutlich höhere Diskontinuität der Erwerbsverläufe bei den jüngeren Beschäftigten, im Vergleich zu den älteren Beschäftigten, sei jedoch bereits sichtbar. Wobei berücksichtigt werden muss, dass weder verschiedene Beschäftigungsformen noch Arbeitgeberwechsel in der Studie berücksichtigt werden, sondern nur die Erwerbszustände Vollzeiterwerbstätigkeit, Teilzeiterwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Familienarbeit oder sonstige Tätigkeit. Ein hoher Bildungsstand zeigt dabei einen positiven Einfluss auf die Stabilität des Erwerbsverlaufs. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass 38 % der hochqualifizierten Männer zu Beginn ihres Erwerbsverlaufs Wechsel zwischen verschiedenen Stellen, durchaus verbunden mit Zeiten von Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit und weiteren Bildungsphasen, aufwei-

sen und somit dem „diskontinuierlichen“ und „prekären“ Cluster zugeordnet werden, während dies nur 19,2 % der Männer mit einer Berufsausbildung betrifft. Erst für die 40- bis 50-Jährigen hochqualifizierten Männer trifft der Zusammenhang hohes Bildungsniveau – stabiler Erwerbsverlauf zu (vgl. *Hacket* 2012). Das Bildungsniveau übt ebenfalls einen positiven Einfluss auf den Altersübergang zwischen dem 55. und dem 65. Lebensjahr vom Erwerbsleben in den Ruhestand aus. Zwar werden Ausdifferenzierungen und Destandardisierungen der Übergangsmuster sichtbar, jedoch nicht bei allen sozialen Gruppen. Gut ausgebildete Personen mit stabilen Erwerbsverläufen weisen ein geringes Arbeitslosigkeitsrisiko beim Altersübergang auf und verfügen über höhere Alterseinkünfte (vgl. *Ebert & Trischler* 2012).

Bei der Analyse der Wirkungen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse stellt sich die Lebensverlaufsforschung auch die Fragen, wer die Gewinner und Verlierer dieser Transformationsprozesse sind und welche Eigenschaften sie jeweils auszeichnen? Wie wichtig sind die residualen Effekte der Herkunft bei der Bewältigung der Transformationsprozesse (vgl. *Diewald & Mayer* 2009, S. 6 f.)? Die Analyse der zeitlichen Entwicklung der Ungleichheitsstrukturen lässt *DIEWALD* (2010b) zu dem Schluss kommen, dass seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und noch ausgeprägter nach der Jahrtausendwende ein deutlicher Bruch mit der bisherigen Entwicklung sichtbar werde. Dieser Bruch zeige sich u. a. durch die Reduktion von beruflichen Aufstiegen als Quasi-Automatismus, in den vermehrten Risiken von Einkommens- und Abwärtsmobilität, der Verfestigung von Armuts- und Armutsrisikolagen sowie in der Abkopplung der oberen Schichten. Zwar reihe sich Deutschland mit dieser Entwicklung in einen international allgemein zu beobachtenden Trend ein, jedoch zeichne sich die Entwicklung in Deutschland durch eine Geschwindigkeit aus, die unübersehbar größer sei, als in nahezu allen anderen OECD-Staaten: Diese Entwicklungen haben Deutschland binnen kurzer Zeit von einer niedrigen Position zu einer mittleren im Ausmaß der Ungleichheit geführt. Quantitativ bedeutsam sind die in Kapitel 2 dargestellte Abkopplung der unteren Bildungs- und Einkommensschichten sowie der rasante Ausbau des Niedriglohnsektors. Zwar könne aktuell nicht von einer „schrumpfenden Mittelschicht“ gesprochen werden, jedoch werden die Abstände entlang verschiedener Ungleichheitsdimensionen zwischen der Mittelschicht und den unteren Schichten sichtbar größer und nur eine kleine Minderheit könne sich der negativen Wirkungen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung entziehen. Ursache für diese Veränderungen in den Ungleichheitsstrukturen seien die seit der Jahrtausendwende auftretenden Kumulationen und Konvergenzen mehrerer Entwicklungen in der Gesellschaft, dem Staat und der Wirtschaft (vgl. *Diewald* 2010b, S. 217 ff.). Wer exakt als

„Verlierer“ der Transformationsprozesse bezeichnet werden kann, konnte bisher noch nicht zweifelsfrei geklärt werden, sichtbar jedoch wird der sich vergrößernde Abstand zwischen den „Gewinnern“ und „Verlierern“.

Aus den jüngsten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen resultiert laut *DIEWALD* (2010a, S. 38) ein „Lebenslaufregime, das die *individuelle Kontinuitätssicherung bei schwankender Erwartungssicherheit* (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) zum bestimmenden Merkmal hat“. In der äußeren Gestalt des Lebenslaufs führe dies zu mehr Unterschiedlichkeit und Kontingenz. Welche Wirkung diese Entwicklungen auf die Ungleichheitsentwicklung haben, sei abhängig davon, inwieweit das Individuum institutionelle Unterstützung in Anspruch nehmen könne. Je weniger der institutionelle Wandel in Richtung Kontinuitätssicherung weise, desto stärker würden genetische und soziale Vererbung und äußere Ressourcen zu den prägenden Faktoren des Lebenslaufs.

Viele Fragen der Lebensverlaufsforschung konnten bisher noch nicht vollumfänglich geklärt werden. *DIEWALD & MAYER* (2009) zufolge jedoch habe die Lebensverlaufsforschung erstens Belege dafür geliefert, dass die institutionellen Rahmenbedingungen zu einem Großteil bestimmen, welche Entscheidungen das Individuum im Leben frei treffen könne und welche nicht, darüber hinaus legten die Rahmenbedingungen fest, welche Entscheidungen mit hohen Kosten verbunden sind und welche belohnt werden. Zweitens konnte im Rahmen der Lebensverlaufsforschung festgestellt werden, dass die Position, die eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt im System der Stratifikationen einnimmt, die individuelle Entscheidungsfreiheit einschränke. Wenn materielle Ressourcen, Autonomie, Informationen und insbesondere Macht in einer Gesellschaft ungleich verteilt sind, verfügen die Individuen nur bedingt über Entscheidungsspielräume und seien gezwungen, sich anzupassen. Drittens, die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen sei die Voraussetzung für Partizipation, ohne Vakanzen sei keine Karriere möglich. Zusammengefasst verweisen die Ergebnisse der Lebensverlaufsforschung darauf, dass die institutionellen Rahmenbedingungen eher Restriktionen schaffen, als Freiräume gewähren (vgl. ebenda).

### **3.3 Zwischenfazit: Lebenslanges Lernen für wen?**

Die bildungspolitische Diskussion zeichnet sich durch eine unübersehbare Fokussierung auf das Individuum aus. *ROTHE* (2011a, S. 401) zufolge lässt sich die Politik des lebenslangen

Lernens daher auch „als eine Politik der Lebensführung“ charakterisieren. Ihr Fokus richte sich von der Vorstellung des Modells der Gesellschaft als Wissensgesellschaft ausgehend auf die Implementierung eines veränderten Verständnisses sowie einer selbstgesteuerten Praxis des Lernens. Weder vom Staat noch von den Unternehmen wird eingefordert lebenslanges Lernen als neue „Handlungsmaxime“ zu internalisieren, sondern nur das Individuum und seine Lebensführung werden als relevant adressiert. Darüber hinaus wird das Individuum, zuvorderst in den nationalen Dokumenten, als zentraler Akteur konnotiert, dem eine besondere Verantwortung für die Realisierung seines lebenslangen Lernens obliegt. In der internationalen Diskussion werden der Staat und die Unternehmen zwar nicht aus der Verantwortung genommen, jedoch bestehen ihre Aufgaben in der Befähigung des Individuums zur Lösung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme sowie in einer beiderseitigen inhaltlichen Annäherung respektive Annäherung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem.

Für den bildungspolitischen Diskurs kann somit zusammengefasst werden: Das Individuum wird zum Adressat und Akteur des lebenslangen Lernens erklärt. Die Aufgabe des Staats und der Unternehmen besteht in einer inhaltlichen und organisatorischen Annäherung, sodass die vielschichtigen Zielsetzungen des lebenslangen Lernens, welche sich jedoch vor allem an ökonomischen Belangen ausrichten, realisiert werden können. Das Individuum wird lebenslang und lebensweit instrumentalisiert, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme durch Lernen zu lösen. *BOLDER* (2011, S. 62 f.) bezeichnet diese Entwicklung als „Selbstverantwortungsparadigma“, in der Folge könne der Staat sich nicht nur aus der „Verantwortung für Supportstrukturen“ weitgehend herauszunehmen, es löst auch das „jedem Gemeinwesen letztlich unabdingbare Legitimationsproblem“. Mangelnder Erfolg werde nicht mehr vornehmlich den Supportstrukturen zugeschrieben, sondern dem Individuum, seiner Unzulänglichkeit respektive seinem Unwillen. Versagen wird somit individuell attribuiert. Die geforderte „individualisierte Inklusion“ steigere laut *FAULSTICH* (2004, S. 25) jedoch das Risiko der Exklusion. *BOLDERS* (2011, S. 60) zu Beginn des Abschnitts 3.1 dargestellte These, dass niemand am Aufbau von Supportstrukturen für eine breite Mehrheit der Bevölkerung interessiert sei, wird im politischen Diskurs über lebenslanges Lernen zumindest nicht offenkundig sichtbar. Unübersehbar ist jedoch, dass der Aufbau derartige Strukturen durch die Individualisierung und Subjektivierung der Verantwortung für lebenslanges Lernen als nicht zwingend notwendig deklariert wird. Der Abbau staatlicher Supportstrukturen im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik konnte bereits nachgezeichnet werden, welchen Funktionslogiken den Supportstrukturen im Bereich der Weiterbildung zugrunde liegen, wird im folgenden Kapitel erörtert.

Der Zugang zum lebenslangen Lernen solle jedem offen stehen. Das Thema wird als ein zentraler Aspekt für ein „erfolgreiches“ Leben in der Wissens- bzw. Lerngesellschaft identifiziert. Die Vorstellungen, wie der Zugang reguliert werden soll, können jedoch als eher kontrovers beschrieben werden. Einerseits wird davon ausgegangen, dass selbstgesteuertes Lernen per se geeignet sei, insbesondere bildungsferne Gruppen für das lebenslange Lernen zu motivieren. Demzufolge sei ein positiver Einstellungswandel zum Lernen der Regulator des Zugangs. Andererseits zeigt bspw. die Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘, auf der Basis empirischer Studien, dass vor allem bildungsferne Personen Unterstützung und Anregung benötigen und der Staat und die Unternehmen mehr Verantwortung übernehmen müssten.

Diese Widersprüche werden auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs sichtbar. Einerseits werden Theoriestränge diskutiert, wie die Kompetenzdiskussion und die Diskussion über selbstgesteuertes Lernen, die von einer Befähigung des Individuums sprechen und in der Folge ihm (nach vorheriger Befähigung) eine besondere Verantwortung für die Realisierung seines lebenslangen Lernens zuweisen. Andererseits werden bspw. in den beiden analysierten Konzepten, dem biografiethoretischen und dem lebensverlaufstheoretischen Ansatz, die Interdependenzen zwischen dem Individuum und den umgebenden Strukturen herausgearbeitet. Der soziale Kontext kann dabei nicht nur strukturierend, fördernd und hemmend wirken, sondern er erzeugt, wie *HERZBERGS* (2004) Studie über Lernhabitusmuster zeigen konnte, biografische Lern- und Bildungsprozesse, die eine hohe Persistenz aufweisen. Die Vertreter beider Theorien stellen jedoch fest, dass die Ausarbeitung einer kohärenten Theorie fehle. In beiden Ansätzen wird von einer je spezifischen Perspektive auf das Lernen gesprochen. Der von *WOLTER* et al. (2010) identifizierte Theorienpluralismus erschwert die Durchsetzung von Theorien und Erkenntnissen des bildungswissenschaftlichen Diskurses im bildungspolitischen Diskurs, da man sich bei den Theorien „bedienen“ kann, die den eigenen Vorstellungen und Zielsetzungen entsprechen.

Basierend auf den darlegten bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen, verbunden mit den im zweiten Kapitel erörterten Veränderungen auf der Makro-, Meso- und Mikrosystemebene, wird in dieser Arbeit von einer hohen Kontextabhängigkeit der individuellen Entwicklung ausgegangen. Dabei erscheint die von *DIEWALD* (2010a, S. 38) postulierte Entwicklung eines Lebenslaufregimes, welches sich durch „*individuelle Kontinuitätssicherung bei schwankender Erwartungssicherheit*“ auszeichnet als hoch wahrscheinlich. Als der

zentrale Strukturgeber für die Gestaltung des Lebensverlaufs wird *KOHLI* (2003) folgend das Erwerbs- bzw. Beschäftigungssystem betrachtet. Im folgenden Kapitel wird analysiert, ob das Beschäftigungssystem auch der zentrale Strukturgeber des Lernens im Lebensverlauf ist. Die Ergebnisse des zweiten Kapitels verweisen auf eine zunehmende Segmentierung des Beschäftigungssystems. Insofern erscheint auch eine Segmentierung des Beschäftigungssystems bzw. der betrieblichen Supportstrukturen im Hinblick auf die (Nicht-)Unterstützung bei der individuellen Realisierung lebenslangen Lernens als wahrscheinlich. Will die Gesellschaft die Zuordnung der „Gewinner“ und „Verlierer“ lebenslangen Lernens nicht den Unternehmen respektive der sozialen und genetischen Vererbung überlassen, so stellt sich die Etablierung bedarfsgerechter an Nachhaltigkeit orientierter institutioneller Supportstrukturen als unerlässlich dar. Dies gilt nicht zuletzt für die Personenkreise, die in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind. „Lebenslanges Lernen für alle“, dessen Zielsetzungen sich sowohl an den Bedürfnissen der Gesellschaft, die Unternehmen als auch der Individuum orientiert, kann und wird nicht ohne hinreichende Supportstrukturen auf der Meso-, Exo- und Makrosystemebene realisiert werden.



## 4 Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens

Soll lebenslanges Lernen zur gesellschaftlichen und individuellen Realität werden, so sei es unerlässlich, dass Lernen zumindest für die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder im Anschluss an die Erstausbildung unter „zumutbaren“ Bedingungen möglich und realisierbar sei. Die Begründung von Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Lernoptimismus in der Erstausbildung bezeichnet *KUHLENKAMP* (2010, S. 122) als „*notwendige* Bedingung“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) zur Realisierung lebenslangen Lernens. Diese notwendige Bedingung

„erfordert jedoch als *hinreichende* (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) Bedingung zur Umsetzung der Forderungen und Apelle zu Gunsten des lebenslangen Lernens leistungsfähige sowie zugängliche Institutionen und Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

Wie es um diese hinreichende Bedingung steht, wird in diesem Kapitel analysiert. *KUHLENKAMP* (2010, S. 124) konstatiert, dass den vielfältigen politischen Apellen der hohen Relevanz lebenslangen Lernens die aktuelle Realität der Weiterbildung in Deutschland „fast diametral“ gegenüberstehe. Weiterbildung sei kein eigenständiger Bildungsbereich, wie es im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des *DEUTSCHEN BILDUNGSRATS* im Jahr 1970 gefordert werde, sondern ein seit den neunziger Jahren schrumpfender Sektor, der zudem zu einem kleiner werdenden Teil der öffentlichen Wohlfahrt unterliege und einem wachsenden Teil privater Finanzierung. Nicht nur die quantitative Bedeutung der Weiterbildung sei rückläufig, auch ihr bildungspolitischer Kern werde kleiner. Weiterbildung sei zunehmend weniger als Bildungsbereich erkennbar, denn ihre Funktion werde partiell von der bildungspolitischen hin zur arbeitsmarkt- und sozialpolitischen verschoben. Dies spiegele sich auch in der veränderten Personalausstattung, da die Ressourcenverluste mit entsprechenden Kompetenz- und Wirkungsverlusten einhergingen (vgl. *Kuhlenkamp* 2010, S. 122 ff.). Vor diesem Hintergrund stellt sich verschärft nicht zuletzt die Frage nach dem Zugang zu und der Beteiligung an Weiterbildung und hier die Frage nach der Exklusion.

### 4.1 Weiterbildung und Exklusion

*BOLDER* (2011, S. 60) hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, warum das lebenslange Lernen trotz seiner breiten Rezeption und der durchgängigen Akzeptanz nur bedingt Realis-

tät ist. Wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, kommt er im ersten Schritt seiner Analyse der bildungspolitischen Diskussion zu dem Schluss, dass niemand am Aufbau von Support-Strukturen, die eine Diffusion lebenslangen Lernens in alle Bevölkerungsgruppen ermöglicht, „wirklich interessiert“ sei. Seine zweite resümierende These lautet:

*„Selbstverständlich ist man an der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens in den Chefetagen des politischen Prozesses und der Betriebe dringend interessiert. Weil nämlich seine Institutionalisierung, die Bildungskosten zu externalisieren, den Individuen zuzumuten erleichtert – und das Skandalon der Exklusion als solches nicht mehr erscheinen lässt“* (Kursivdruck im Original; Anm. der Verf.; Bolder 2011, S. 63).

Dass die Individualisierung lebenslangen Lernens nicht zu einer Stärkung der Position des Individuums führt, sondern eher zu einer Risikoverschiebung der Investitionslast und des „Erfolgs“, wie auch immer konnotiert, wurde bereits erörtert. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, warum eine Institutionalisierung des lebenslangen Lernens gefördert wird, die das Problem der Exklusion latent werden lässt? Zudem wird analysiert, inwiefern eine Externalisierung der Weiterbildungskosten sichtbar wird?

Wie bereits ausgeführt, plädiert KRONAUER (2010a, S. 9 ff.) für die gekoppelte Analyse der analytischen und normativen Seite der Exklusion. Insbesondere diese verknüpfte Betrachtung erachtet er für lebenslanges Lernen, das mit Weiterbildung verknüpft ist, als vielversprechend. Neben der Analyse der Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft und den sich wandelnden Exklusionsrisiken, kann auch die gesellschaftliche Positionierung der Weiterbildung beleuchtet und hinterfragt werden. Welchen Beitrag kann und sollte die Weiterbildung leisten, um Exklusionsrisiken abzumildern und Inklusion zu befördern?

Wie diese verknüpfte Analyse bei der seines Erachtens notwendigen Neupositionierung der Weiterbildung orientierende Hilfestellung leisten könne, fasst KRONAUER (2010a, S. 17 ff.) in fünf Punkten zusammen:

- 1) Das Begriffspaar gehe perspektivisch vom Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft aus. Exklusion bedeute das Ende der Wechselseitigkeit der sozialen Nahbeziehungen und gesellschaftlichen Arbeitsteilung sowie den Ausschluss von sozialer Teilhabe. Da Wechselseitigkeit und Teilhabe zentrale Bestimmungsgrößen sind, beziehe sich das Begriffspaar stärker als der Begriff der Integration analytisch und normativ auf die demokratische Qualität der Gesellschaft und die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben.

- 2) Exklusion sei somit mehrdimensional. Die in Punkt 1 genannten Vermittlungsinstanzen Erwerbsarbeit, Familie und Sozialstaat besitzen zwar eine relative Eigenständigkeit, sie können sich jedoch auch ergänzen und widersprechen. Weiterbildung könne die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen reflektieren und somit Exklusion verhindern.
- 3) Das Begriffspaar gibt einen analytischen Rahmen vor, der es ermöglicht, soziale Spannungen und Ungleichheiten zu identifizieren und ihre Manifestation in verschiedenen Zonen der Teilhabe (vgl. *Castel 2008b*) zu analysieren. Somit werden Ansatzpunkte für Interventionen und Handlungsspielräume der Weiterbildung sichtbar.
- 4) Ungleichheiten in der Teilhabe an Weiterbildung überlagern und verbinden sich mit Ungleichheiten zwischen Klassen, Ethnien, im Geschlechterverhältnis und im sozialen Raum. Die Identifizierung dieser Überlagerungen und Verbindungen ermöglicht es der Weiterbildung, inkludierende Wirkungen zu entfalten.
- 5) Exklusion bezeichnet Zustand und Prozess zugleich. Exklusion als Prozess zu verstehen, bedeute zum einen, die kritischen Ereignisse im Lebenslauf zu identifizieren, die die Weichen in Richtung Exklusion gestellt haben, aber auch Ereignisse zu identifizieren, die es ermöglichen, den eingeschlagenen Pfad in die Exklusion aufzuhalten oder zu verlassen. Hier geht es also um die Analyse der Pfadabhängigkeit der Exklusion.

„Für eine Weiterbildung mit dem Ziel der individuellen Förderung von Inklusion ist das Erkennen solch kritischer (berufs-)biografischer Übergänge und Weichenstellungen von größter Wichtigkeit“ (*Kronauer 2010a*, S. 17).

Zum anderen werden die exkludierenden Institutionen, Akteure und Mentalitäten in den Fokus gerückt. Die Analyse der Exklusion geht somit über die Adressierung individueller Ausgrenzung hinaus und betrachtet auch die gesellschaftlichen Veränderungen, die Exklusion erst ermöglichen bzw. begünstigen. Für die Weiterbildung sei daher eine Analyse ihrer Praxis und deren organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen notwendig, um ihre exkludierenden Wirkungen zu überprüfen.

An dieser Stelle kann bereits eine Teilantwort auf die Frage gegeben werden, warum Exklusion nicht im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen thematisiert werden soll. Der Begriff der Exklusion hebt, wie bereits erwähnt, auf den Prozesscharakter der Ausgrenzung ab. Dies geschieht *KRONAUER (2010c, S. 19.)* zufolge in doppelter Weise: Zum einen verweist der Begriff auf die gesellschaftlichen Instanzen, die Exklusionsprozesse befördern. Insofern lenkt

der Begriff Exklusion den Blick auf die abnehmenden sozialen Sicherheiten, auf die zunehmende Prekarität der Beschäftigung und somit die Abstufung sozialer Gefährdung. Zum anderen lenkt er den Fokus auf die biografische Kumulation und das sukzessive Ineinandergreifen von Exklusionsfolgen und -erfahrungen (Kronauer, 2010c, S. 19). Den Prozess der Exklusion zu thematisieren, bedeutet somit die strukturellen Bedingungen der Exklusion zu analysieren sowie die Verflechtungen und Interdependenzen zwischen den Vermittlungsinstanzen der Exklusion aufzuzeigen. Wie bereits zuvor dargelegt, lässt die Analyse des Prozesses der Exklusion vom lebenslangen Lernen unübersehbar werden; die Realisierung lebenslangen Lernens erfordert bedarfsgerechte, an Nachhaltigkeit orientierte institutionelle Supportstrukturen. Nicht zuletzt für die in der Weiterbildung unterrepräsentierten Gruppen. Eng verbunden ist auch die Frage nach der Inklusion, als Überwindung der exkludierenden Strukturen (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 50 f.) und insofern die Frage nach der inkludierenden Wirkung von Bildung und Weiterbildung. Insofern bedeutet Exklusion als individuell verursachtes und zu bewältigendes Problem zu deklarieren, den exkludierenden Strukturen auf der Meso-, Exo- und Makrosystemebene nicht mehr die hinreichende gesellschaftliche und politische Bedeutung zukommen zu lassen.

*KRONAUERS* (2010a, S. 9 ff.) Ausführungen zur Analyse der Exklusion aus der Weiterbildung folgend, werden im zweiten Kapitel der hier vorgelegten Arbeit, die Veränderungen der in Punkt 1 genannten drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion analysiert. Als eines der besonders kritischen Ereignisse im Lebensverlauf, das die Weichen in Richtung Exklusion stellt, hat sich der allgemeinbildende Schulabschluss herauskristallisiert, aber auch der (Nicht-)Erwerb eines Berufsabschlusses oder eines akademischen Abschlusses. Um die Exklusionsrisiken in der Weiterbildung zu identifizieren sowie abschließend zu beurteilen, werden in diesem Kapitel zunächst die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Weiterbildung dargestellt. Danach erfolgt die Analyse der Beteiligungsregulation in der Weiterbildung: Welchen Personen steht der Zugang zur Weiterbildung offen, welche Barrieren existieren? Wer stellt diese Barrieren auf? Basierend auf diesen Ergebnissen werden dann in Kapitel 5 die stabilitätssichernden Mechanismen identifiziert und damit die exkludierenden Institutionen, Akteure und Mentalitäten sowie die Verflechtungen zwischen den drei Vermittlungsinstanzen der Exklusion aufgezeigt.

## **4.2 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland – Die Ebenen der Bildungspolitik und der institutionellen Umwelt**

Um die Struktur und den Wandel der Weiterbildung zu beschreiben und zu analysieren, hat *SCHRADER* (2009) das in Abbildung 4.26 dargestellte Mehrebenenmodell entwickelt, welches auf Arbeiten von *FEND* (2006) und *HELMKE* (2009) rekurriert. Das Mehrebenenmodell stellt das Angebot, die Nutzung und Wirkungen der Weiterbildung als Ergebnis der Ko-Konstruktion unterschiedlicher Akteure und Akteurskonstellationen dar. Bei der Darstellung und Analyse der Weiterbildung wird diesem Modell gefolgt. Im Zentrum des Modells stehen die Lehr-Lehrprozesse und somit die Interaktionsebene des Angebots, der Nutzung und der Wirkung von Weiterbildung. Diese Anordnung wird von *SCHRADER* gewählt, da letztlich alle Interventionen der umgebenen Ebenen darauf zielten, diese Interaktionsebene im Sinne der jeweiligen Akteure zu beeinflussen. Die Unterscheidung zwischen Angebot, Nutzung und Wirkung werde vorgenommen, da Weiterbildung nur in geringem Umfang curricular reglementiert ist und somit nur stattfindet, wenn das vorhandene Angebot auch genutzt wird (vgl. *Schrader* 2011, S. 94 ff.).

In diesem Abschnitt werden die äußeren Ebenen dargestellt. In den folgenden Abschnitten die Ebenen der Organisation und der Lehr-Lernprozesse. Die bildungspolitischen Initiativen auf nationaler, internationaler und supranationaler Ebene wurden bereits im vorhergehenden Kapitel beleuchtet. In diesem Abschnitt stehen insofern die Aktivitäten der verschiedenen bildungspolitischen Akteure im Fokus, die auf die direkte respektive indirekte Steuerung der Interaktionsebene des Angebot, der Nutzung und der Wirkung von Weiterbildung zielen.

Abbildung 4.26: Mehrebenenmodell für das Angebot, die Nutzung und die Wirkung der Weiterbildung (SCHRADER 2011, S. 103)



Weiterbildung umfasst verschiedene Bereiche, zum Beispiel die berufliche und betriebliche Bildung, Fortbildung und Umschulung, politische Bildung, gewerkschaftliche Bildung, Allgemeinbildung und kulturelle Bildung. Weiterbildung schließt somit Veranstaltungen mit verschiedenen Zeithorizonten, in heterogenen Einrichtungen mit differierenden Zielrichtungen, Rechtsformen, Arbeitsweisen sowie unterschiedlich qualifiziertem Personal ein (vgl. *Nuissl* 2009, S. 329). Die institutionelle Struktur der Weiterbildung in Deutschland kann als außerordentlich differenziert und pluralistisch beschrieben werden. Die wichtigsten Weiterbildungsträger gehören großen Kooperationen (Gewerkschaften, Kirchen, Kommunen, Berufsverbände), die bspw. die Volkshochschulen, gewerkschaftliche und konfessionelle Einrichtungen unterhalten. Diese Weiterbildungsträger bieten vor allem allgemeine und politische Erwachsenenbildung an und orientieren sich an einem öffentlichen Auftrag. Quantitativ am bedeutsamsten jedoch ist die betriebliche Weiterbildung in den Unternehmen oder akquirierte durch Unternehmen. Daneben existiert noch eine Vielzahl von kommerziellen Anbietern, die sich zumeist auf bestimmte Themenbereiche, z. B. auf Sprachen und EDV, spezialisiert haben (vgl. *Ioannidou* 2010, S. 95 ff.).<sup>105</sup>

Zur Explikation der Weiterbildung wird häufig die Definition des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 herangezogen, dieser definiert Weiterbildung als die

<sup>105</sup> Im Schlussbericht zum „Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ von *BILGER* et al. (2013) werden auf Seite 111 ff. einige Beispiele für Anbieter der deutschen Weiterbildungslandschaft kurz beschrieben.

„[...] Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase“ (*Deutscher Bildungsrat* 1972, S. 197).

Weiterbildung wird nur zu einem geringen Teil staatlich organisiert, unterliegt jedoch dem Subsidiaritätsprinzip folgend mehr oder weniger stark staatlicher Gestaltung. Das Ausmaß der staatlichen Gestaltung ist abhängig von der jeweils zuständigen Instanz sowie dem Bildungsbereich. Entscheidend und prägend jedoch ist das föderalistische Grundprinzip, nach dem Bund, Ländern und Gemeinden jeweils spezifische Aufgaben im Bildungsbereich obliegen (vgl. *Nuissl* 2009). Der Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung unterliegt dabei vor allem der Zuständigkeit des Bundes. Zudem sind u. a. Regelungen der Sozialgesetzbücher und der Aufstiegsfortbildung auch für die berufliche und betriebliche Weiterbildung von Bedeutung. Insgesamt kann die Weiterbildung in Deutschland jedoch als stark regional gesteuert klassifiziert werden (vgl. *Ioannidou* 2010, S. 95 ff.).

In Deutschland existiert kein einheitliches, in sich geschlossenes Weiterbildungsrecht. Die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung finden sich in zahlreichen Gesetzen, Verordnungen und Satzungen, die als stark zersplittert gelten können. Grund dafür ist zum einen der Trägerpluralismus, der in der Weiterbildung herrscht; zum anderen liegt Weiterbildung nicht alleinig in der Zuständigkeit des Bildungsrechts, sondern wird auch durch das Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialrecht mit geregelt. Zudem ist die Gesetzgebungskompetenz für Weiterbildung zwischen Bund und Ländern verteilt, aber auch das europäische Recht nimmt zunehmend Einfluss auf die Weiterbildung, wodurch Komplexität, aber auch Unübersichtlichkeit steigen (vgl. *Grotlüschen et al.* 2009).<sup>106</sup> In Tabelle 4.11 werden die gesetzlichen Grundlagen der Weiterbildung in Deutschland dargestellt.

Die Vielfalt und Vielzahl der Regelungen spiegelt, verbunden mit den je unterschiedlichen Leitzielen, die disparate Struktur der Weiterbildung in Deutschland. Trotz der Vielzahl der Regelungen bleiben einige Bereiche der Weiterbildung davon unberührt, zum Beispiel die kommerziell betriebene Erwachsenenbildung, die ohne staatliche Zuschüsse agiert, sowie die betriebliche Weiterbildung, die im Rahmen der Tarifautonomie zwischen den Unternehmen und Gewerkschaften ausgehandelt wird.

---

<sup>106</sup> Die Frage „Wie lässt sich ein Anspruch auf Weiterbildung rechtlich gestalten“, beantworten *KOCHER & WELTI* 2013 im Rahmen einer Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung.

Tabelle 4.11: Gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung (GROTLÜSCHEN et al. 2009, S. 347)

Europa/Internationales	Bund	Länder
Subsidiäres Recht der Bildung und Beschäftigung (internationale Bildungszusammenarbeit und Dienstleistungsabkommen)	Arbeits- und Wirtschaftsrecht (auerschulische berufliche Weiterbildung)	Recht des Bildungswesens (Weiterbildung in Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Schulen und Fachschulen)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrag von Lissabon zur Änderung der zwei nachfolgend notierten Verträge (EU-Reformvertrag)</li> <li>• Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV)</li> <li>• Vertrag über die Europäische Union (Vertrag von Nizza)</li> <li>• „Soft Law“-Methode der offenen Koordinierung (MOK)</li> <li>• Europäische Dienstleistungsrichtlinie</li> <li>• General Agreement on Trade Services (GATS)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialgesetzbuch (SGB) III u. II</li> <li>• Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO)</li> <li>• Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG)</li> <li>• Hochschulrahmengesetz (HRG)</li> <li>• Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)</li> <li>• Zuwanderungsgesetz</li> <li>• Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)</li> <li>• Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG)</li> <li>• Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)</li> <li>• Bundespersonalvertretungsgesetz (BPersVG)</li> </ul> <p>Weitere Rechtsgrundlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewerbeordnung</li> <li>• Verwaltungsrecht</li> <li>• Beamtenrecht</li> <li>• Soldatenrecht</li> <li>• Tarifrecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze</li> <li>• Bildungsurlaubsgesetze</li> <li>• Fachhochschul-/Hochschulgesetze</li> <li>• Schul-/Fachschulgesetze</li> <li>• Landespersonalvertretungsgesetze</li> </ul>

NUSSL (2009, S. 334) erklärt dies als den ersten und obersten Ordnungsgrundsatz auf Basis der rechtlichen Grundlagen, „dass Erwachsenenbildung nicht staatlich geordnet sein *muss*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.). Weiterbildung ist somit auch als unternehmerische Aktivität auf der Grundlage marktwirtschaftlicher Bestimmungen durchführbar. Der Einfluss des Markts bzw. des Beschäftigungssystems werde auch zunehmend bei staatlich finanzierten Weiterbildungsangeboten nach dem SGB III deutlich, die sogar teilweise die Regelungen der Weiterbildungsgesetze der Länder konterkarierten (vgl. ebenda, S. 333 ff.).



Lebenslanges Lernen stellt ein transnationales Konzept<sup>107</sup> dar. Einerseits sprengt das Konzept die nationalen und geografischen Grenzen und hat sich zu einer weltweiten Norm entwickelt, andererseits beanspruchen inter- und supranationale Organisationen zunehmend eine aktive Rolle in der Bildungspolitik (vgl. *Ioannidou* 2010, S. 253 ff.) Das *internationale und europäische Weiterbildungsrecht* darf nicht in Gesetzen verankert werden, da weder internationale Organisationen noch die EU über Gesetzgebungskompetenzen verfügen, die in die Bildungs- und Kulturhoheit der Nationalstaaten eingreifen dürfen. Dennoch nimmt die EU durch den Abschluss von Verträgen und Abkommen sowie durch die Methode der offenen Koordinierung (MOK) Einfluss auf die Weiterbildung. Die europäischen bildungsrelevanten Initiativen werden oft als „Soft Law“ bezeichnet; diese Bezeichnung verdecke jedoch eher deren „Durchschlagkraft der Steuerung“ (*Grotlüschen et al.* 2009, S. 349). Durch die Methode der offenen Koordinierung werden mehr Bereiche der Weiterbildung durch die EU geregelt, als es per Landes- oder Bundesrecht möglich sei (vgl. ebenda, S. 349 ff.).

Mittels der Methode der offenen Koordinierung soll sich das strategische Ziel,

„[...] die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zumachen – einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; *Europäischer Rat* 2000, S. 2).

Die Verfahrensweise sieht die Festlegung von genauen Zielplänen, quantitativer und qualitativer Indikatoren und Benchmarks vor sowie eine regelmäßige Überwachung, Bewertung und gegenseitige Überprüfung (vgl. *Europäischer Rat* 2000, S. 12).

Durch die MOK werde die Beschäftigungspolitik, bei der die EU über Koordinierungskompetenz verfügt, auf die Bildungspolitik übertragen, bei der lediglich eine Förderkompetenz besteht. Die MOK-Strategien im Bildungsbereich unterlaufen somit das Subsidiaritätsprinzip und führten somit zu einer Harmonisierung, die laut EU-Vertrag ausgeschlossen ist. „*Europäischer Rat* und *Europäische Kommission*, die Organe der *Exekutive*, werden faktisch legislativ tätig“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; *Grotlüschen et al.* 2009, S. 351). Zwar werden den Mitgliedsstaaten keine Sanktionen auferlegt, jedoch kann die MOK aufgrund des psychologischen Moments der gegenseitigen Zielerreichungsüberprüfung durch die Ratsmitglieder

---

<sup>107</sup> Siehe dazu ausführlich Abschnitt 3.1.1.

als äußerst wirkungsmächtig gelten (vgl. *Bauer & Knöll* 2003). Betrachtet man die in dieser Arbeit in den Abschnitten 2.2.2.1 und 3.1.1 dargelegten beschäftigungs- und bildungspolitischen Zielsetzungen der EU, so kann angenommen werden, dass der wachsende Einfluss der EU eher der Durchsetzung des Employability-Konzepts im Bereich der Weiterbildung dienen soll.

*IOANNIDOU* (2010) hat den Einfluss der verschiedenen Bildungsmonitoring- und Bildungsberichterstattungsinstrumente der EU und OECD über lebenslanges Lernen auf die nationale Bildungspolitik analysiert. Als Folgen des internationalen Bildungsmonitorings und der Bildungsberichterstattung für die Evaluierung und Steuerung von nationalen<sup>108</sup> Bildungssystemen identifiziert sie die

„[...] Einführung eines externen Referenzpunktes für nationale Gegebenheiten, höhere politische Sichtbarkeit der Ergebnisse international-vergleichender Berichte, Probleme der angemessenen Kontextualisierung der Ergebnisse, Erzeugung von Handlungsdruck aufgrund der veröffentlichten Ergebnisse“ (ebenda, S. 247).

Die Darstellung der Ergebnisse in Form eines Rankings respektive die tabellarische Darstellung im Hinblick auf die Erreichung eines festgelegten Benchmarks liefert ihres Erachtens die folgende Botschaft:

„Das erzielte Leistungsniveau wird als Indikator für eine „effektive“ oder „ineffektive“ Bildungspolitik und als prognostisches Instrument für die Wettbewerbsfähigkeit und die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes herangezogen. Die Instrumentalisierung dieser Studien und Berichte und die Heranziehung des „internationalen Arguments“ unterstützen korrektive Tendenzen und Bildungsreformen in den einzelnen Ländern“ (Anführungszeichen jeweils im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 247).

So orientiert sich Deutschland bspw. bei seiner nationalen Berichterstattung am OECD-Modell des standardisierten, indikatorenbasierten Bildungsberichts. Von den in der Studie befragten Experten werde zudem auf die mediale Inszenierung der OECD-Studien verwiesen, insbesondere der PISA-Studien. So habe der „PISA-Schock“ umfangreiche Reformen initiiert und zu einer Evaluationspraxis in Form der Etablierung von Bildungsstandards als normative Zielgrößen geführt, darüber hinaus habe er die Diskussion über eine outputorientierte Steue-

---

<sup>108</sup> Analysiert werden die Länder Finnland, Deutschland und Griechenland.

runbspolitik intensiviert (vgl. *Ioannidou* 2010, S. 233 ff.). Mit der PISA-Studie für Erwachsene (PIAAC) nehme auch der Einfluss der OECD auf die bundesdeutsche Weiterbildung zu (vgl. *Schrader* 2011, S. 100f.).

Während einerseits der zunehmende Einfluss der internationalen und supranationalen Organisationen auf die Weiterbildung durchaus kritisch beurteilt werden kann, wird andererseits auf *nationaler Ebene* der Rückzug des Staats aus der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung beanstandet (vgl. *Kuhlenkamp* 2005).

In den meisten Bundesländern existieren Weiterbildungsgesetze, mit denen vor allem das Verhältnis vom Staat zu den Trägern und Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung geregelt wird. Sie beinhalten keine subjektiven Rechtsansprüche, sondern dienen der Beeinflussung der Struktur der Weiterbildung. Die Gesetze formulieren dabei Aufgaben, Ziele und Inhalte der Weiterbildung. *GROTLÜSCHEN* et al. (2009, S. 359) zeigen am Beispiel des Weiterbildungsförderungsgesetzes von Baden-Württemberg, dass die Gesetze jedoch sehr „weich“ formuliert sind und eher einen allgemeinen Konsens ausdrücken.

„Die Weiterbildung hat die Aufgabe, dem einzelnen zu helfen, im außerschulischen Bereich seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen, zu erweitern oder zu erneuern. Sie umfasst auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung die allgemeine Bildung, die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung. Die Weiterbildung soll den einzelnen zu einem verantwortlichen Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Bereich befähigen und damit der freien Gesellschaft im demokratischen und sozialen Rechtsstaat dienen“ (§1 Abs.2 WBilFöG).

In den Weiterbildungsgesetzen wird u. a. geregelt, dass das Bildungsangebot offen zugänglich sein muss, es werden Kooperationsanforderungen erhoben, zudem eine Mitarbeit in Gremien und die Teilnahme an Weiterbildungsentwicklung verlangt. Die Steuerung der Qualität und Programmatik erfolgt vorwiegend durch die festgelegten Förderbedingungen, dabei wird vor allem der laufende Betrieb bezuschusst, aber auch Investitionszuschüsse für Neu- und Umbauten sowie inhaltliche und zielgruppenspezifische Förderung werden gewährt (vgl. *Grotluschen* et al. 2009, S. 357 ff.).

Auf der Ebene der Lernenden verschaffen auf Länderebene einzig die Bildungsfreistellungsgesetze den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einen subjektiv-rechtlichen Anspruch auf Weiterbildung in Form von Lernzeit. Diese Gesetze regeln den sogenannten Bildungsur-

laub, der den Arbeitnehmern in der Regel für fünf Tage im Jahr eine bezahlte Freistellung für die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung gewährt. Dem Arbeitgeber werden somit Freistellungs- und Fortzahlungspflichten auferlegt. Der Bildungsurlaub kann für politische und berufliche Weiterbildung in Anspruch genommen werden, in einigen Bundesländern auch für kulturelle und allgemeine Weiterbildung sowie die Qualifizierung für ein Ehrenamt (vgl. *Grotlüschen et al.* 2009, S. 361 ff.). Die Inanspruchnahme ist jedoch nur gering (vgl. *Nuissl* 2009, S. 336 f.).

Das zentrale Steuerungsinstrument der Bundesländer, um Programmatik und Organisationsanforderungen durchzusetzen, sind die Finanzierungskonzepte und die gesetzlich festgelegten Förderbedingungen. *KUHLENKAMP* (2007, S. 12) bezweifelt jedoch die Wirkmächtigkeit dieser Instrumente. Seines Erachtens zeichne sich ein doppelter Verlust des strukturierenden Einflusses der Bundesländer auf die Weiterbildung aus. Ursache seien zum einen die Verringerung der zu verteilenden Ressourcen, zum anderen sichtbare Zuständigkeitsverluste. Zwar entfalten die Weiterbildungsgesetze ihre strukturierende Wirkung nicht ausschließlich mittels der Zuschussgewährung, sondern auch durch die rechtlichen Normierungen, jedoch führe die Schmälerung der materiellen Grundlagen der Weiterbildungsgesetze auch zur Schmälerung deren Durchsetzungskraft. Verstärkt werde dieser Effekt durch das Abwandern der Zuständigkeit der Weiterbildung in andere Politikfelder, die andere Funktionslogiken verfolgen, dies hat „partiell zum Verzicht auf die Strukturierungsziele der Weiterbildungsgesetze geführt“ (*Kuhlenkamp* 2005, S. 13).

Insbesondere die strukturgebende Wirkung der Sozialgesetzbücher auf die rechtliche und institutionelle Ausgestaltung der Weiterbildung wird kritisch diskutiert. In den Sozialgesetzbüchern wird auf Bundesebene u. a. geregelt, welche Personengruppen in welchen Inhalten gefördert werden. Dabei werden sowohl Maßnahmen als auch Individuen gefördert, bspw. durch Bildungsgutscheine. Seine gestaltende Kraft hat das ehemalige Arbeitsförderungsgesetz (AFG), der Vorgänger des SGB III<sup>109</sup>, durch die hohen Förderbeträge entfaltet. Da die Maßnahmen der Arbeitsförderung in der Regel den Bedürfnissen des Markts folgen, haben sie zu einer Stärkung der kommerziellen Weiterbildung geführt. Trotz der Novellierung des Gesetzes zu Beginn der 1990er Jahre und der damit einhergehenden Reduzierung des Fördervolumens bleibt dieser strukturbildende Einfluss lange wirksam. Ende der 1990er Jahre wird das För-

---

<sup>109</sup> Zur Entwicklung des Arbeitsrechts siehe Abschnitt 2.2.3.

dervolumen jedoch derart stark beschnitten, sodass dieser Einfluss signifikant abnimmt (vgl. *Nuissl* 2009, S. 333 ff.).

Die Förderung beruflicher Weiterbildung hat einen bedeutenden Anteil an den Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung von Arbeitslosen, wobei auch Beschäftigte Leistungen in Anspruch nehmen können. Die Ziele der Förderung beruflicher Weiterbildung leiten sich aus §1 Abs. 2 SGB III ab.

„Die Leistungen der Arbeitsförderung sollen insbesondere

- die Transparenz auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen, die berufliche und regionale Mobilität unterstützen und die zügige Besetzung offener Stellen ermöglichen,
- die individuelle Beschäftigungsfähigkeit durch Erhalt und Ausbau von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten fördern,
- unterwertiger Beschäftigung entgegenwirken und
- die berufliche Situation von Frauen verbessern, indem sie auf die Beseitigung bestehender Nachteile sowie auf die Überwindung eines geschlechtsspezifisch geprägten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes hinwirken und Frauen mindestens entsprechend ihrem Anteil an den Arbeitslosen und ihrer relativen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit gefördert werden“ (<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbiii/1.html>).

Die Förderung der Weiterbildung erfolgt seit 2003 durch die Ausgabe eines Bildungsgutscheines, der nach einer vorherigen Beratung und Voraussetzungsprüfung durch die Arbeitsagentur ausgestellt wird. Der Bildungsgutschein als Art Quasi-Zahlungsmittel soll den potenziellen Weiterbildungsteilnehmern eine selbstbestimmte Wahl einer geeigneten Weiterbildungsmaßnahme nebst Anbieter ermöglichen. Dies soll die Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Teilnehmer stärken. Bis zum Jahr 2005 durfte der Arbeitsvermittler nur dann einen Bildungsgutschein ausstellen, wenn für die bewilligte Maßnahme eine Verbleibsquote von 70 % prognostiziert wurde, das bedeutet, dass innerhalb von 6 Monaten nach Beendigung der Maßnahme mindestens 70 % der Teilnehmenden nicht mehr arbeitslos sein sollten. Aufgrund der entstehenden hohen Selektivität wurde diese Regelung abgeschafft. Das Ziel der möglichst hohen Eingliederungsrate jedoch bleibt erhalten. Um die Transparenz des Weiterbildungsmarktes zu erhöhen und somit den Kunden der Arbeitsagentur die Auswahl eines geeigneten Weiterbildungsanbieters zu erleichtern, wird im Jahr 2005 ein Verfahren zur Qualitätsprüfung eingeführt, welches aus einem zweistufigen Zertifizierungsverfahren besteht. Die

Zertifizierung der Bildungsträger erfolgt dabei von einer sogenannten Fachkundigen Stelle, die zuvor von einer Anerkennungsstelle<sup>110</sup> akkreditiert wird. Fachkundige Stellen sind privatwirtschaftlich organisierte Unternehmen. Dies hat zu einer Aufgabenentlastung der Arbeitsagentur geführt sowie zu einer Entflechtung der Beziehung zwischen Bildungsträgern und Arbeitsagenturen. Trotz der Einführung des Zertifizierungsverfahrens bewerten nur 30 % der Mitarbeiter der Arbeitsagenturen (SGB III) und der Arbeitsgemeinschaften (SGB II) den Weiterbildungsmarkt als hinreichend transparent für die Bildungsgutscheininhaber. Die Wirkung des zweistufigen Zertifizierungsverfahrens im Hinblick auf die Schaffung von mehr Transparenz wird von den Mitarbeitern der Arbeitsagenturen und Arbeitsgemeinschaften eher negativ bewertet (vgl. *Doerr & Kuppe* 2012, S. 14 ff.).

Die Analyse der Vergabepraxis sowie der Einlösewahrscheinlichkeit des Bildungsgutscheines weist auf eine hohe Selektivität hin. So erhalten Personen ohne Schul- und/oder Berufsabschluss wesentlich seltener einen Bildungsgutschein. Im Jahr 2005 werden lediglich 1,4 % der Bildungsgutscheine an Personen ohne Schul- und Berufsabschluss ausgegeben und 63,2 % an Personen mit mittlerem Schulabschluss und Berufsausbildung. Zudem ist die Einlösewahrscheinlichkeit bei gering Qualifizierten sichtbar geringer, ebenso bei Gutscheinen, die an erwerbsfähige Hilfebedürftige (SGB II) ausgegeben werden (vgl. *Kruppe* 2008).

*FORNECK & WRANA* (2005, S. 144 ff.) folgend, haben die Reformen des Arbeitsrechts neben der vordergründigen Verschiebung der Prioritäten beruflicher Weiterbildung von langfristig orientierter Kompetenzentwicklung zu kurzfristigen Wiedereingliederungseffekten zu einem Verlust der Autonomie der Weiterbildung geführt. Unter Autonomie verstehen die Autoren in Anlehnung an *BOURDIEUS* Theorie der sozialen Felder das „Maß der Brechung heteronomer Einflüsse“ (*Forneck & Wrana* 2005, S. 89/*Bourdieu* 1998). Zum einen werden nur Weiterbildungsaktivitäten gefördert, die auf dem Arbeitsmarkt kurzfristig importiert werden können. Zum anderen wird formale Bildung nicht gefördert, da das Beschäftigungssystem, insbesondere bei den unteren und mittleren Qualifikationssegmenten, nicht bereit ist, diese zu honorieren. Neben einer Verstärkung der sozialstrukturellen Segregation dieses Segments der Weiterbildung führe dies dazu

---

<sup>110</sup> Anerkennungsstellen wurden im Rahmen des dargestellten neuen Prüfverfahrens als neutrale Institution der Bundesagentur für Arbeit eingerichtet (vgl. *Doerr & Kuppe* 2012).

„[...] dass das Weiterbildungssystem seine eigene Systemlogik und mit dieser seine gesellschaftliche Funktionalität verliert, weil politisches und ökonomisches System kurzgeschlossen werden (Forneck & Wrana 2005, S. 146).

Dieser ‚Kurzschluss‘ führe zu einer Unterordnung der Weiterbildung unter arbeitsmarktwirtschaftlichen Effizienzvorstellungen.

Auch die verpflichtende Einführung von Qualitätsmanagementsystemen könne den finanziellen und in der Folge strukturimplementierenden Rückzug des Staats nicht kompensiert. Die Qualitätsmanagementsysteme ermöglichten es zwar dem Staat, durch neue Formen der Kontextsteuerung regulierend auf die Koordination sozialen Handelns einzuwirken (vgl. Schrader 2011, S. 99f.). KUHLENKAMP (2005, S. 29) jedoch weist darauf hin, dass

„[...] die Deregulierungstendenz durch Reichweitenverlust rechtlicher Regelungen sehr viel größer und wirksamer als die Regulierungstendenz durch Regelungsverdichtung [ist], denn diese wirkt sich nur innerhalb einer kleiner werdenden Binnenstruktur der Weiterbildung aus.“

Diese Deregulierungstendenzen haben dazu geführt, dass Angebot und Nutzung von Weiterbildung zunehmend von nicht-rechtlichen Faktoren strukturiert werden, die im Abschnitt 4.4 dargestellt werden. Resümierend kann somit festgehalten werden:

„Die oft beschworene öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung hat sich zunehmend in eine private Verantwortung verwandelt“ (ebenda, S. 17).

FORNECK & WRANA (2005, S. 107 ff.) sprechen hier von einer „Strategie der Responsibilisierung“. Responsibilisierung bezeichne die Verantwortungsübertragung von öffentlichen Institutionen auf individuelle oder kollektive Akteure. Diese neue Form des Regierens müsse nicht mit einem Machtverlust des Staats einhergehen. Sichtbar wird kein genereller Machtverlust des Staats, sondern eine Stärkung der Position der Politikbereiche, die eher auf eine verstärkte ökonomische Ausrichtung der Weiterbildung hinwirken.

Verschärfend kommt hinzu; Weiterbildung kann nicht nur zur Stabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen beitragen, sondern wirkt auch fördernd auf die individuelle Flexibilität sowie regulierend auf Übergänge im Lebenslauf, sodass diese nicht als Passagen, die mit Verlusten an Rechten, Status und Qualifikationen einhergehen, erlebt werden (vgl. Kocher & Welti 2013). KOCHER & WELTI (2013, S. 299) konstatieren dementsprechend:

„Gesellschaftlicher Wandel, zunehmend diskontinuierliche Erwerbsbiografien und Individualisierung brauchen nicht weniger, sondern mehr und anderen durchsetzbaren rechtlichen Schutz.“

Die Entwicklungen auf institutioneller und rechtlicher Ebene lassen sich im Hinblick auf die Entwicklung zu einer Gesellschaft, in der sich „*individuelle Kontinuitätssicherung bei schwankender Erwartungssicherheit*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; Diwald 2010a, S. 38) zu einem bestimmenden Moment in der Gestaltung des Erwerbs- und Lebensverlaufs entwickelt, folgendermaßen beurteilen: Der wachsende Einfluss internationaler Organisationen auf Weiterbildung, deren Zielsetzungen als eher instrumentell und an ökonomischen Belangen orientiert, beurteilt werden kann, verbunden mit dem strukturimplementierenden und finanziellen Rückzug des Staats, können das Inklusionspotenzial der Weiterbildung weiter reduzieren. Die Exklusionsrisiken steigen insofern für die Gruppen, die verstärkt finanzieller und/oder institutioneller Unterstützung bedürfen.

#### **4.3 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen der Weiterbildung in Deutschland - Die Ebenen der Organisation der Weiterbildung**

Die zuvor dargelegten institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen zeigen, dass Weiterbildung als ein sehr heterogener Bereich einzuschätzen ist.

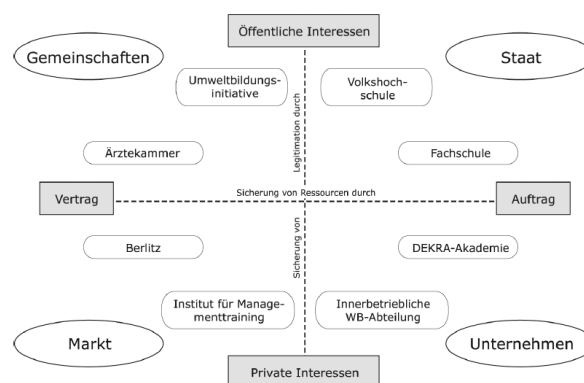
„Aufgrund des obersten Grundsatzes der *Pluralität* (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.) haben die ideologischen Wurzeln, organisatorische Bindungen und institutionelle Voraussetzungen der Erwachsenenbildungs-Einrichtungen nach wie vor eine große Bedeutung für das, was an Erwachsenenbildung real getan wird“ (Nuissl 2009, S. 337).

Weiterbildungsorganisationen stellen eine eigenständige Steuerungsebene der Weiterbildung dar. Sie können somit als Akteure betrachtet werden, die aktiv an der Herstellung von Inklusion respektive Exklusion beteiligt sind, indem sie leitbildhafte Strategien für ihre Profilbildung und Positionierung entwickeln und bearbeiten. Die gewählten Strategien zur Positionierung der Weiterbildungsorganisationen haben Implikationen für die von der Organisation bereitgestellten Teilhabemöglichkeiten. Verbunden mit den antizipierten Adressatengruppen entscheiden die bereitgestellten Weiterbildungsangebote darüber, inwieweit sich eine Weiterbildungsorganisation der Inklusion verpflichtet fühlt (vgl. Kuchler 2010).



Die institutionellen Strukturen lassen sich aufgrund der heterogenen und interessenzersplitterten Gesamtsituation schwer erfassen (vgl. *Nuissl* 2009, S. 337 ff.). *SCHRADER* (2010) hat sich der Aufgabe genähert, die Vielfalt der Organisationen der Weiterbildung begrifflich stringent, trennscharf und erschöpfend darzustellen; er hat ein Modell entwickelt, welches eine Einordnung der Organisationen der Weiterbildung anhand der beiden Dimensionen Sicherung der Legitimation sowie Sicherung der Ressourcen vornimmt.<sup>111</sup> In der folgenden Abbildung 4.27 wird das Modell mit einer exemplarischen Einordnung von Weiterbildungsorganisationen dargestellt.

Abbildung 4.27: Reproduktionskontexte der Weiterbildung – Zuordnung beispielhafter beweglicher Anbieter (SCHRADER 2010, S. 276)



Die entstehenden vier Felder stellen die Reproduktionskontexte der Weiterbildungsorganisationen dar. Im Kontext der Gemeinschaft reproduzieren sich Organisationen über Verträge und die Berufung auf öffentliches Interesse, im Kontext des Staats erfolgt die Reproduktion ebenfalls durch die Berufung auf öffentliches Interesse, jedoch im Rahmen eines Auftrags. Im

<sup>111</sup> Die Frage der Legitimation von Weiterbildungsorganisationen wird mit dem Auseinanderfallen von Staat, Gesellschaft und religiösen Gemeinschaften virulent. Aufgaben, wie die Erziehung liegen nicht mehr allein in der Zuständigkeit der Familie, des Privaten, sondern werden in Teilen auch vom Staat übernommen. Das Auseinanderfallen von Allgemeinem und Partikularem, von Öffentlichem und Privatem prägt die Legitimation des Austauschs von Gütern, welcher, zwar nicht ausschließlich, von Organisationen vorgenommen wird. Organisationen sichern sich ihre Legitimation entweder, indem sie durch den Austausch von Gütern oder Leistungen einen Beitrag für die Erfüllung öffentlicher, dem Gemeinwohl verpflichtender, Interessen leisten oder privaten bzw. partikularen Interessen folgen. Der Austausch von Gütern und Leistungen basiert dabei auf Vereinbarungen, die die Form eines Vertrags haben können, bei gleichberechtigten Bedingungen oder die Form eines Auftrags, unter hierarchischen Bedingungen. Ein Vertrag kommt somit unter gleichberechtigten Partnern zustande, ein Auftrag setzt Weisungsbefugnis voraus, die eine Stelle respektive Person dazu ermächtigt, eine Organisation zur Erbringung einer Leistung zu verpflichten. Die Verknüpfung der Dimensionen Sicherung von Legitimation und Ressourcen mit den beiden Endpunkten Vertrag versus Auftrag, öffentlich versus private Interessen als Endpunkte einer stetigen voneinander unabhängigen Skala ergeben eine Koordinatensystem mit vier Feldern, welches einen Bewegungsraum bildet, innerhalb dessen sich die Organisationen der Weiterbildung reproduzieren können (vgl. *Schrader* 2010).

Reproduktionskontext der Unternehmen stehen Aufträge und private Interesse im Vordergrund, auf dem Markt ebenfalls private Interessen, die Leistung erfolgt hier auf der Basis von Verträgen. In Abgrenzung zum privaten Interesse betont öffentliches Interesse die Ziele der Allgemeinheit. Es spiegelt die Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung sozialer Gruppen, wie Berufsverbänden, Gewerkschaften, politischen Parteien oder Randgruppen wider (vgl. *Schrader* 2010).

Die vier Reproduktionskontexte bringen verschiedene Typen von Weiterbildungsorganisationen hervor. Im Reproduktionskontext der Gemeinschaften dominieren Vereine und Korporationen. Hier lassen sich zum einen Umwelt- oder Fraueninitiativen einordnen, politische oder religiöse Gemeinschaften, zum anderen werden diesem Reproduktionskontext die Berufsverbände zugeordnet, die auf der Grundlage von freiwilligen oder Zwangs-Mitgliedschaften in Vereinen, Innungen oder Kammern die Interessen der jeweiligen Berufsgruppen vertreten. Dem Reproduktionskontext des Staats lassen sich die Volkshochschulen und Fachschulen zuordnen sowie die Weiterbildungsanbieter der Kirchen oder Gewerkschaften, sofern sie auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag wahrnehmen. In den Kontext der Unternehmen fallen die innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen, die sich an einen geschlossenen Personenkreis richten sowie die von Unternehmen und Unternehmensverbänden gegründeten Organisationen, die ebenfalls betriebsbezogene Weiterbildung anbieten, deren Angebot sich jedoch an einen größeren Personenkreis richtet. Im letzten Reproduktionskontext, dem Markt, agieren kommerzielle Anbieter, die Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeitsverwaltung, aber auch innerbetriebliche Weiterbildung anbieten. Des Weiteren werden auch private Sprach- und EDV-Bildungsorganisationen in diesen Kontext eingeordnet (vgl. *ebenda*).

Worin besteht der Nutzen der Zuordnung der Weiterbildungsorganisationen in die jeweiligen Reproduktionskontexte? Zum einen werde ein Modell generiert, das ein anschlussfähiges, vergleichsweise trennscharfes und erschöpfendes Klassifikationssystem bildet, zum anderen könne der Strukturwandel der Weiterbildung analysiert werden (vgl. *ebenda*). So zeigt bspw. die Analyse der quantitativen Bedeutung der Reproduktionskontexte, dass im 18. und 19. Jahrhundert Weiterbildung vorwiegend im Feld der Gemeinschaften organisiert ist, während zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Bedeutung des Staats bzw. der Gebietskörperschaften zunimmt. Seit den 1980er Jahren wächst die quantitative Bedeutung der betrieblich organisierten Weiterbildung sowie der am Markt reproduzierten Weiterbildung (vgl. *Nuissl* 2009). So

belegen die Daten in Tabelle 4.12, dass im Jahr 2012 in der betrieblichen Weiterbildung 39 % der Weiterbildungen vom Arbeitgeber durchgeführt werden, 21 % von anderen Firmen und 26 % von Weiterbildungseinrichtungen<sup>112</sup>. Diese drei Anbieter decken somit gemeinsam 86 % des Angebots an betrieblicher Weiterbildung ab. In der individuellen berufsbezogenen und nicht-beruflichen Weiterbildung werden 40 % respektive 41 % der Veranstaltungen von Weiterbildungseinrichtungen angeboten. Quantitativ bedeutsam sind auch die Einzelpersonen in diesen beiden Segmenten, wobei sie insbesondere in der nicht-beruflichen Weiterbildung derzeit 25 % des Angebots abdecken. In der individuellen beruflichen Weiterbildung sind darüber hinaus auch die Hochschulen (11 %) und andere Firmen (14 %) quantitativ bedeutsame Anbieter. Diese Anbieterstruktur hat sich seit der Erhebung im Jahr 2010 nur geringfügig verändert (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 116 f.).

Tabelle 4.12: Anbietergruppen nach Weiterbildungssegmenten (BILGER et al. 2013, S. 117)

Anbietergruppe/ Weiterbildungssegment	Betriebliche Weiterbildung	Individuelle berufs- bezogene Weiterbildung	Nicht-berufs- bezogene Weiterbildung	Weiterbildung insgesamt
Arbeitgeber	39	3	0	27
Andere Firma	21	14	4	17
Weiterbildungseinrichtung	26	40	41	31
Kammern, Berufsverband	1	0	0	1
Gewerkschaften, Genossenschaften	1	1	0	1
Gemeinnützige Verbände etc.	2	2	4	2
Sonstige Verbände, Vereine	1	3	5	2
Einzelperson	4	11	25	9
Hochschule	1	11	5	3
Schule	0	1	0	0
Andere öffentliche Einrichtung	2	4	4	2
Sonstige	2	5	4	3
Weiß nicht/keine Angabe	1	4	7	3
Summe <sup>1)</sup>	100	100	100	100
Basis absolut (ungewichtet)	3.550	706	960	5.216
Basis: Weiterbildungsaktivitäten Anteilswerte in % <sup>1)</sup> Die Abweichung der Summe der Prozentwerte von 100% ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.				

Nicht nur die quantitative Bedeutung der Reproduktionskontexte, sondern auch die Bewegungen der Organisationen innerhalb des Koordinatensystems können analysiert werden, wie die

<sup>112</sup> Unter Weiterbildungseinrichtungen werden Schulunternehmen subsumiert, die privatrechtlich organisiert sind und Weiterbildung anbieten. Sie bieten eine breite Palette von programmatischen Schwerpunkten an, wobei jedoch auf berufliche Weiterbildung ausgerichtete Themen dominieren. Beispiele sind Sprachschulen, Institute zum Erlernen von kaufmännischen Grundfertigkeiten, Institute zur Fortbildung von Managern, Fahrschulen, EDV-Trainings- bzw. Bildungszentren (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 112).

Öffnung der Volkshochschulen für marktgängige Angebote oder Kooperationen mit Unternehmen (vgl. *Schrader* 2010).

In den jeweiligen Kontexten sind nicht nur verschiedene Organisations- und Rechtsformen vorherrschend, sondern auch je spezifische Akteure respektive Akteurskonstellationen, die auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkung der Weiterbildung Einfluss nehmen. Dementsprechend trifft man auf unterschiedliche Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen, auf verschiedene Rationalitätsprinzipien sowie Leistungsversprechen und Leistungserwartungen, die in den folgenden Abbildungen 4.28 und 4.29 dargestellt werden. Anhand dieser Kriterien können die Bedingungen in Weiterbildungsorganisationen, die im Reproduktionsfeld des Unternehmens agieren, folgendermaßen beschrieben werden: Die zentralen Akteure der Weiterbildung in einem Unternehmen sind die weisungsgebundenen Mitarbeiter, die Koordination sozialer Handlungen in einem Unternehmen erfolgt in der Form hierarchischer Anweisungen oder Verhandlungen über das Kommunikationsmedium Macht, Zweckrationalität bestimmt die Organisationen und Weiterbildung wird als Instrument sekundärer Rationalisierung gesehen (vgl. *Schrader* 2010/*Schrader* 2011, S. 103 ff.).

Abbildung 4.28: *Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen in den Kontexten* (SCHRADER 2011, S. 119)

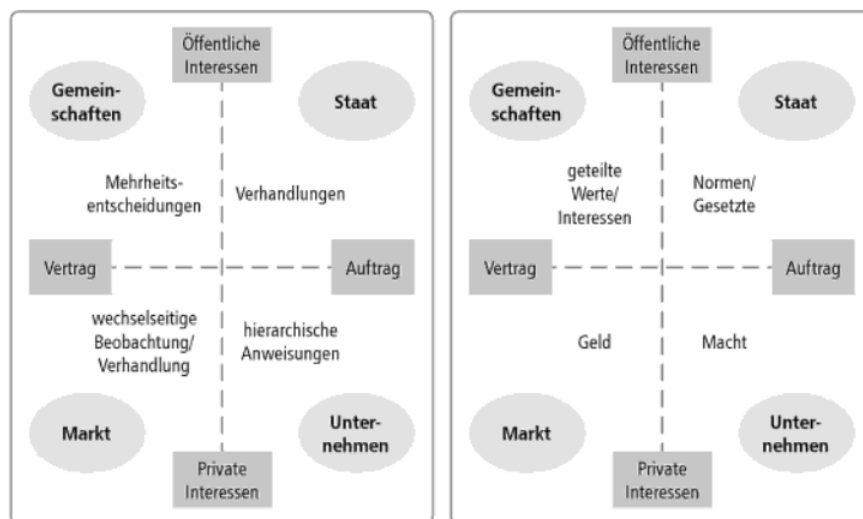
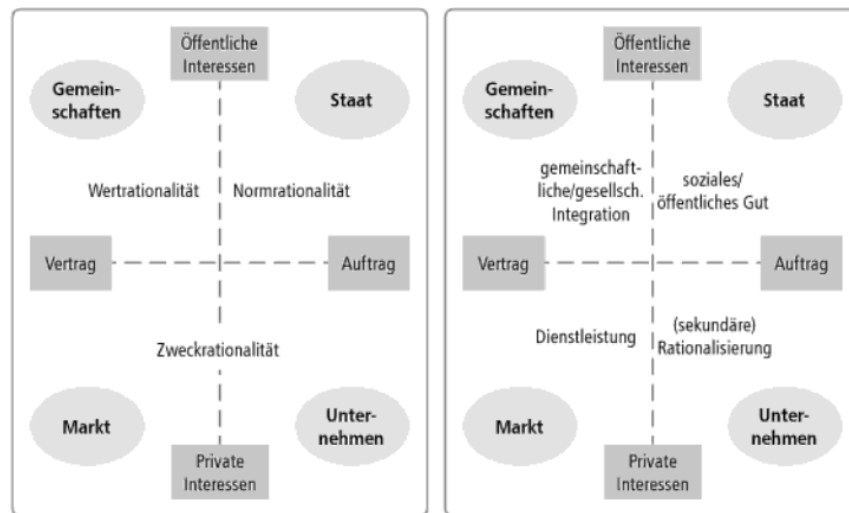


Abbildung 4.29: *Rationalitätsprinzipien und Leistungserwartungen* in den Kontexten (SCHRADER 2011, S. 120)



Auf der rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Ebene der Weiterbildung nehmen demzufolge Akteure mit je verschieden ausgeprägter Handlungsmacht sowie verfolgten Zielsetzungen Einfluss auf die Struktur der Weiterbildung. *FORNECK & WRANA* (2005) konstatieren in Anlehnung an *BOURDIEUS* (1998) Theorie der sozialen Felder, dass die Weiterbildung nicht nur an den Rändern an zahlreiche Felder anschließt, sondern dass auch die Akteure der Weiterbildung unterschiedlichen Feldlogiken gehorchen.

„Insofern hat das Feld [der Weiterbildung] keine einheitliche Struktur, seine Abhängigkeit gegenüber anderen Feldern gehen mit einer Heterogenität der Binnenstruktur einher“ (ebenda, S. 93).

Die Autonomie des Felds war in der Folge der heterogenen Struktur der Weiterbildung immer beschränkt. Dies lässt die Frage virulent werden: Welches Feld, das ökonomische, wissenschaftliche oder politische, kann seine Feldlogik in der Weiterbildung durchsetzen? *KRONAUER* (2010a, S. 10 ff.) stellt dabei im Hinblick auf die veränderten Zielsetzungen der Weiterbildung fest, dass Erwachsenenbildung zunächst der Stärkung der politischen und gesellschaftlichen Partizipation dienen sollte. Jedoch führen die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen seit Mitte der 1970er Jahre<sup>113</sup> zu einer problematischen Verengung und letztlich zu einer Überforderung der Weiterbildung. Der Weiterbildung und dem lebenslangen

<sup>113</sup> Eine ausführliche Darstellung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung erfolgt in Kapitel 2.

Lernen wird eine Bedeutung zugewiesen, der sie in der Realität nicht entsprechen können<sup>114</sup>; denn die Institutionen und Organisation könnten derzeit nicht allen Personen diesen „Universalschlüssel“ für die Inklusion in die Gesellschaft und das Beschäftigungssystem zur Verfügung stellen. Ein Grund dafür sei die Unterfinanzierung der Weiterbildung, die deren selektive Wirkung erhöhe. Auch könne derzeit nicht gewährleistet werden, dass Lernerfolge auch entsprechend am Arbeitsmarkt honoriert werden. Die Verengung der Zielsetzung der Weiterbildung erfolge dabei durch deren Reduzierung auf die Bereitstellung von marktgängigen Qualifikationen, die als Bringschuld des Lernenden betrachtet werden (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 10 ff.). *FORNECK & WRANA* (2005, S. 157 f.) sprechen von einer Etablierung einer neuen Lernkultur.

„Die neue Lernkultur besteht im Wesentlichen aus weiterbildungsspezifischen Technologien der Subjektivierung, in denen das autonome Subjekt in den Modi der Eigenverantwortung, der Selbstbestimmung und der privaten Vorsorge ökonomischen Imperativen folgt (ebenda, S. 158).

Insofern baut das ökonomische Feld seinen Einfluss auf die Weiterbildung, deren Angebot, Nutzung und Wirkungen aus. Der finanzielle Rückzug des Staats aus der beruflichen Weiterbildung hat zu einem Steuerungsverlust des Bereichs der beruflichen Weiterbildung geführt, der nicht allein aufgrund seiner Verortung in den Unternehmen den dort geltenden Leistungserwartungen unterliegt. Für die Ebene der Organisation konnte die zunehmende Bedeutung von Weiterbildungsorganisationen, die im Reproduktionskontext der Unternehmen und des Markts agieren sichtbar gemacht werden. Insofern handeln auf der Steuerungsebene der Organisation von Weiterbildung vornehmlich Akteure, deren leitbildhafte Strategien sich vordergründig an den Bedürfnissen der Unternehmen und des Markts orientieren. Im Folgenden wird überprüft, inwieweit sich der zunehmende Einfluss der Referenzkontexte Unternehmen und Markt auf der institutionellen und organisatorischen Ebene in der Beteiligungsregulation der Weiterbildung prolongiert und ob die von *FORNECK & WRANA* (2005) konstatierte zunehmende Eigenverantwortung unter „ökonomischen Imperativen“ für Weiterbildung sichtbar wird.

---

<sup>114</sup> Siehe dazu ausführlich Abschnitt 3.1.

## 4.4 Beteiligungsregulation in der Weiterbildung

### 4.4.1 Weiterbildungsbeteiligung

In der Erhebung des Adult Education Survey (AES) 2012 wird für das Jahr 2012 mit 49 % die höchste Weiterbildungsbeteiligung seit der Erhebung des Weiterbildungsverhaltens in Deutschland im Jahr 1979 festgestellt. Hochgerechnet haben somit 25,1 Millionen Menschen im Alter von 18 bis 64 Jahren im Befragungszeitraum<sup>115</sup> an einer Weiterbildung teilgenommen. Die zugrunde liegende Definition von Weiterbildungsaktivitäten weist ein sehr weites Begriffsverständnis<sup>116</sup> auf (vgl. *Bilger et al.* 2013).

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung im Zeitverlauf, so ist bis zum Jahr 1997 ein Aufwärtstrend erkennbar. Die Weiterbildungsbeteiligung steigt in Westdeutschland von 23 % im Jahr 1979 auf 48 % im Jahr 1997 und erreicht damit ihren vorläufigen Höhepunkt. Danach setzt eine Phase der Konsolidierung ein, in der die Weiterbildungsbeteiligung bis 2010 um 43 % schwankt (vgl. ebenda, S. 26 ff.).

Die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung getrennt nach Ost- und Westdeutschland zeigt eine geringere Stabilität des Weiterbildungsverhaltens in Ostdeutschland. Die Beteiligung scheint deutlicher von der Arbeitsmarktsituation und den staatlichen Förderprogrammen geprägt zu werden als in Westdeutschland. Die Weiterbildungsbeteiligung in Ostdeutschland hat sich zwischen der letzten AES-Erhebung im Jahr 2010 um 12 Prozentpunkte auf 53 % erhöht und liegt damit über der westdeutschen Beteiligungsquote von 48 %. Der Vergleich der Anzahl der Aktivitäten der Weiterbildungsteilnehmenden belegt, dass der Zuwachs bei der Weiterbildungsbeteiligung auf die Ausweitung der Zahl der Teilnehmenden in der Bevölkerung zurückzuführen ist (vgl. ebenda, S. 26 ff.).

---

<sup>115</sup> Die Befragung wurde zwischen März und Juni 2012 durchgeführt. Dabei wurden 7.099 Personen per Zufallsverfahren ausgewählt und computerunterstützt nach ihren Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung befragt (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 14 ff.).

<sup>116</sup> Als Weiterbildungsaktivität werden die Teilnahme an Kursen oder Lehrgängen in der Arbeits- oder Freizeit, kurzzeitige Bildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops, Schulungen am Arbeitsplatz sowie Privatunterricht in der Freizeit, wie Fahrstunden für den Führerschein, Trainerstunden im Sport, Musikunterricht und Nachhilfestunden erfasst, die in der Absicht durchgeführt wurden, Kenntnisse oder Fähigkeiten in einem beliebigen Bereich, auch Hobbys, zu verbessern (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 27).

Im Hinblick auf die Überprüfung der forschungsleitenden Thesen sind insbesondere die Weiterbildungsinhalte sowie die soziale und berufliche Lage der Teilnehmer und der Nicht-Teilnehmer von Interesse. Zur Analyse der Weiterbildungsinhalte werden die Weiterbildungsaktivitäten anhand der Kriterien der zeitlichen Verortung der Weiterbildungsteilnahme, der Kostenübernahme und der subjektiven Einschätzung der Gründe für die Weiterbildungsbeteiligung den Segmenten betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung sowie nicht-berufsbezogene Weiterbildung zugeordnet<sup>117</sup>. Die Daten zeigen einen Zuwachs vorrangig bei der betrieblichen Weiterbildung. Im Jahr 2010 liegt ihr Anteil bei 59 %, 2012 bei 64 %. Der Anteil der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sinkt dagegen von 23 % auf 18 %. Der Anteilswert der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung hat sich mit 18 % seit 2010 nicht verändert (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 26 ff.).

Die Analyse des *zeitlichen Umfangs*<sup>118</sup> der Weiterbildungsaktivitäten liefert folgende Ergebnisse; 13 % der Weiterbildungsaktivitäten erstrecken sich über mehrere Monate und 9 % über mehrere Wochen, 31 % über mehrere Tage, 24 % über mehrere Stunden und 21 % über einen Tag. Dabei geht der Zuwachs in der Weiterbildungsbeteiligung nicht mit einem höheren zeitlichen Umfang der Aktivitäten einher. Mit einem Rückgang von 5 % gegenüber der Erhebung im Jahr 2010 verzeichnen Aktivitäten, die mehrere Monate in Anspruch nehmen die größte prozentuale Veränderung. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten erstrecken sich zu 90 % über kürzere Zeiträume von maximal mehreren Tagen. Bei der individuellen beruflichen Weiterbildung streuen die Anteilswerte gleichmäßig über die erfragten Zeitspannen und in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung weisen mit 37 % Aktivitäten über mehrere Monate die höchste quantitative Bedeutung auf. Dabei liegt der Wert unübersehbar unter dem Wert von 50 % aus dem Jahr 2010. Auch die Analyse der jeweils aufgebrauchten Unterrichts- und Verwaltungsstunden als Indikator für die Weiterbildungsintensität der Aktivitäten bestätigt, die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten weisen die geringste Unterrichtszeit (durchschnittlich 31 Stunden) auf. Die individuelle berufliche Weiterbildung hat mit durchschnittlich 86 Stunden die höchste zeitliche Intensität, die nicht-berufsbezogene Weiterbildung liegt mit 58 Stunden dazwischen. *BILGER et al.* (2013) sehen dies als Indiz für segmentspezifische Veranstaltungs-

---

<sup>117</sup> Der betrieblichen Weiterbildung werden Aktivitäten zugeordnet, die ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung erfolgen, aber auch solche, bei denen die direkten Kosten ganz oder teilweise vom Arbeitgeber übernommen werden. Die Einteilung in die beiden anderen Segmente erfolgt anhand des subjektiven Teilnahmegrunds (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 38).

<sup>118</sup> Zum Thema temporale und zeitliche Kriterien der Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter siehe *SCHMIDT-LAUFF* 2011.



formen. In der betrieblichen Weiterbildung dominieren zeitlich komprimierte Veranstaltungskonzepte. Die nicht-berufsbezogene Weiterbildung erstreckt sich zwar über längere Zeiträume, ist jedoch angesichts der geringeren Unterrichtsstundenanzahl weniger weiterbildungintensiv. Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung gestaltet sich hinsichtlich der Dauer und zeitlichen Intensität sehr heterogen, sodass es schwer fällt, ein Urteil zu fällen. Auch die Analyse des Weiterbildungsvolumens stützt die These der segmentspezifischen Veranstaltungsformen. Zwar können mit 69 % die meisten Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet werden, jedoch entfallen auf dieses Segment nur die Hälfte aller für Weiterbildung aufgewendeten Stunden (vgl. Bilger et al. 2013, S. 50 ff.).

Die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerungsgruppen im Vergleich belegt die zentrale Bedeutung des *Erwerbsstatus* für die Beteiligung an Weiterbildung. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen beträgt für das Jahr 2012 56 %, der Personen in einer schulischen oder beruflichen Ausbildung 51 %, 29 % bei den Arbeitslosen und 24 % bei den sonstigen nicht-erwerbstätigen Personen. Die hohe Teilnahmequote der Erwerbstätigen, die eine Steigerung von 7 % gegenüber dem Erhebungsjahr 2010 bedeutet, ist vor allem auf den Zugang zur betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen. Auch Personen, die eine schulische oder berufliche Ausbildung absolvieren, verzeichnen einen Zuwachs von 7 % (2010: 44 %); von einem niedrigen Niveau ausgehend sind bei den anderen erfassten Gruppen nur leichte Aufwärtstrends feststellbar. Dabei sind die Teilnahmequoten der Erwerbstätigen jenseits der betrieblichen Weiterbildung vergleichsweise gering. Die Dominanz der mit einem geringeren zeitlichen Weiterbildungsvolumen verbundenen betrieblichen Weiterbildung bei den Erwerbstätigen erklärt auch die erheblich geringere durchschnittliche Stundenzahl pro Kopf in der Weiterbildung (Erwerbstätige: 39 Stunden; Arbeitslose: 64 Stunden; Personen in schulischer/beruflicher Ausbildung: 51 Stunden). Bei der Beurteilung der hohen durchschnittlichen Weiterbildungsintensität der Arbeitslosen sollte berücksichtigt werden, dass geringe Teilnahmequoten häufig mit einem sehr hohen Stundenvolumen (bspw. berufsbezogene individuelle Weiterbildung: 18 % Teilnahmequote bei 285 Stunden) einhergehen und somit den Mittelwert verzerren. Die sonstigen Nicht-Erwerbstätigen nehmen am häufigsten an nicht-berufsbezogener Weiterbildung teil (vgl. ebenda, S. 60 ff.).

Die weitergehende Analyse der Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbstätigen belegt, dass Vollzeitbeschäftigte (57 %) häufiger an Weiterbildung teilnehmen als Teilzeitbeschäftigte (52 %). Dies lässt sich ebenfalls mit den unterschiedlichen Beteiligungsquoten an betriebli-

cher Weiterbildung erklären (Vollzeitbeschäftigte (VZ): 48 %; Teilzeitbeschäftigte (TZ) 36 %). In der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sind die Unterschiede in den Beteiligungsquoten zwischen diesen beiden Personengruppen geringer (VZ: 10 %; TZ: 14 %); bei der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung nehmen mit 15 % deutlich häufiger Teilzeitbeschäftigte teil (VZ: 8 %). Auch für diese beiden Beschäftigungsformen ist ein Zuwachs bei den Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung festzustellen; diese fällt bei den Vollzeitbeschäftigten mit einem Plus von 15 % insbesondere in Ostdeutschland sichtbar höher aus. Auch der Stundenumfang pro Teilnehmendem ist bei den Vollzeitbeschäftigten sowohl bei der betrieblichen (61 zu 31) als auch bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (83 zu 72) höher. *BILGER* et al. (2013) schlussfolgern, dass die zeitlichen Freiräume, die eine Teilzeitbeschäftigung eröffnet, für „private“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) Verpflichtungen genutzt werden und nicht für Weiterbildungsaktivitäten (vgl. ebenda, S. 65 ff.).

Wie bereits in früheren Erhebungen unübersehbar wird, hat die *Stellung im Beruf* maßgeblichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. So nehmen mit 81 % Beamte am häufigsten an Weiterbildung teil, gefolgt von den Angestellten (61 %), den Selbstständigen (52 %) und schließlich den Arbeitern (38 %). Die Differenzen lassen sich wiederum mit der unterschiedlichen Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung erklären, wobei die aufgebrachten Unterrichtsstunden pro Teilnehmenden zwischen den vier Gruppen nur minimale Unterschiede aufweisen. Bei der Erhebung des Weiterbildungsverhaltens der Arbeiter und Angestellten wird noch einmal nach der beruflichen Position zwischen un-/angelernt, Fachkräften und Mitarbeitern auf der Führungsebene unterschieden. Auch hier zeigt sich, eine höhere berufliche Positionierung geht mit einer höheren Weiterbildungsquote einher, insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung. So beträgt bei Führungskräften die Beteiligungsquote an Weiterbildung insgesamt im Jahr 2012 77 % und 69 % in der betrieblicher Weiterbildung, bei den Fachkräften liegen diese Beteiligungsquoten bei 62 % respektive 53 % und bei den Un-/Angelernten bei 37 % bzw. 28 %. Auch unbefristet Beschäftigte beteiligen sich häufiger an betrieblicher Weiterbildung. Mit einer Beteiligungsquote von 49 % an betrieblicher Weiterbildung im Jahr 2012 fällt der Zuwachs von 8 % jedoch deutlich geringer aus als bei befristet Beschäftigten (2010: 29 %; 2012: 42 %). Bei befristet Beschäftigten liegt die durchschnittliche Stundenzahl pro Kopf mit 60 Stunden höher als bei unbefristet Beschäftigten (53 Stunden). Da sie auch deutlich häufiger an individueller berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen (19 % versus 8 %), ist auch ihr durchschnittliches Weiterbildungsvolumen pro Kopf mit 60 Stunden erheblich höher (unbefristet Beschäftigte: 37 Stunden) (vgl. *Bilger* et al. 2013, S. 69 ff.).

Auch bei der Analyse des *Arbeitseinkommens* zeigen sich erkennbare Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, die weitestgehend durch die Beteiligung an der betrieblichen Weiterbildung geprägt sind. Wie der folgenden Tabelle 4.13 zu entnehmen ist, steigen die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt (39 % versus 78 %) sowie die an betrieblicher Weiterbildung (23 % versus 69 %) mit zunehmendem Bruttoeinkommen (bis 400 Euro versus 4001 Euro und mehr). Die Segmente individuelle berufliche und nicht-berufsbezogene Weiterbildung weisen keine derart großen Unterschiede in den Beteiligungsquoten zwischen den verschiedenen Einkommensstufen auf (vgl. *Bilger et al. 2013*, S. 73).

Tabelle 4.13: Weiterbildungsbeteiligung von Erwerbstätigen nach Einkommen (BILGER et al. 2013, S. 73)

	Betriebliche Weiterbildung			Individuelle berufsbezogene Weiterbildung			Nicht-berufsbezogene Weiterbildung			Weiterbildung insgesamt	
	Trendvergleich			Trendvergleich			Trendvergleich				
	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2010	2012
<b>Eigenes Bruttoeinkommen</b>											
Bis zu 400 €	11	23	25	14	13	10	14	14	13	32	39
401 € bis 1.000 €	22	29	31	16	13	10	8	13	12	41	43
1.001 € bis 2.000 €	35	44	46	11	10	8	7	10	9	45	54
2.001 € bis 3.000 €	42	48	49	10	9	6	8	9	9	51	56
3.001 € bis 4.000 €	59	69	71	12	14	10	8	11	11	64	77
4.001 € und mehr	56	69	69	19	14	11	13	13	13	73	78
Basis: Erwerbstätige Teilnahmequoten in % Im AES 2007 wurde die Frage nach dem Einkommen auf das Nettoeinkommen ausgerichtet. Ein Vergleich zwischen 2007 und den Erhebungen in 2010 und 2012 ist daher nicht möglich. <sup>1)</sup> Für den Trendvergleich sind die Ergebnisse auf begrenzter Informationsbasis dargestellt (vgl. Kap. 3.1).											

Der *Bildungshintergrund* der Weiterbildungsteilnehmer erweist sich im Zusammenspiel der Merkmale als ein vergleichsweise zeitlich robuster Prädiktor. Im Segment der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung wird die Teilnahme von der schulischen Vorbildung geprägt, in den beiden anderen Bereichen ist das berufliche Bildungsniveau bestimmend für die Beteiligungsquoten. Analysiert man zunächst den höchsten erworbenen Schulabschluss, so steigt die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt als auch jeweils in den drei Segmenten mit steigendem allgemeinbildendem Schulabschluss. Vergleicht man die aufgewendete Zeit für die Weiterbildungsaktivitäten, so kommen *BILGER et al. (2013)* zu dem Ergebnis, dass kein Weiterbildungssegment ein größeres Volumen hat, um kompensatorische Effekte über die Zeit zu ermöglichen.

„Damit ist festzuhalten, dass sich der Bildungsvorsprung von Menschen mit höherer Schulbildung im Verlauf ihres Lebens durch höhere Beteiligung an Weiterbildung verfestigt“ (Bilger et al. 2013, S. 75).

Die detaillierte Einteilung nach ISCED-Levels<sup>119</sup> belegt den Einfluss des zunehmenden Bildungsniveaus auf die Teilnahmequote in allen Weiterbildungssegmenten noch sichtbarer. Dies gilt sowohl für die Beteiligungsquote als auch für den zeitlichen Aufwand für Weiterbildung. Bildungsunterschiede werden demnach durch die unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligung fortgeschrieben (vgl. ebenda, S. 74 ff.).

Tabelle 4.14 veranschaulicht die Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem beruflichem Abschluss. Auch hier sind Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung ersichtlich, dabei wird die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt noch stärker als beim Merkmal „schulische Bildung“ von der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung geprägt. Wie in den Erhebungen zuvor weisen die beiden Personengruppen mit dem höchsten Abschluss mit erheblichem Abstand die höchste Weiterbildungsbeteiligung insgesamt und an betrieblicher Weiterbildung auf. In den beiden anderen Weiterbildungssegmenten sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Abschlüssen nicht gleichermaßen sichtbar ausgeprägt (vgl. Bilger et al. 2013, S. 75 f.).

Tabelle 4.14: Weiterbildungsbeteiligung nach höchstem beruflichem Abschluss (BILGER et al. 2013, S. 76)

	Betriebliche Weiterbildung				Individuelle berufsbezogene Weiterbildung				Nicht-berufsbezogene Weiterbildung				Weiterbildung insgesamt		
	Trendvergleich				Trendvergleich				Trendvergleich						
	2007	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2007	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2007	2010	2012 <sup>1)</sup>	2012	2007	2010	2012
<b>Bundesgebiet</b>															
Kein Berufsabschluss	13	12	15	18	9	13	12	9	11	13	15	15	28	33	37
Lehre/ Berufsfachschule	31	25	32	33	11	9	9	7	9	8	10	10	43	38	44
Meister/ Fachschule	43	44	51	53	17	13	12	9	9	14	15	15	57	60	65
(Fach-) Hochschule	44	43	49	51	24	21	20	15	12	15	17	17	62	63	68
Basis: 2007: 19- bis 64-Jährige seit 2010: 18- bis 64-Jährige Teilnahmequoten in % <sup>1)</sup> Für den Trendvergleich sind die Ergebnisse auf begrenzter Informationsbasis dargestellt (vgl. Kap. 3.1).															

<sup>119</sup> Im Anhang ist die Zuordnung nationaler Bildungsprogramme zur ISCED-97 dargestellt.

Die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung abhängig vom *Alter* verweist seit 2007 auf zwei Trends: Zum einen ist bei der Gruppe der 18- bis 44-Jährigen eine Weiterbildungsbeteiligung in Form eines Wurzelzeichens zu finden, wobei die Weiterbildungsbeteiligung bei den 30- bis 34-Jährigen mit 60 % am höchsten ist. Bei den anderen Altersgruppen schwankt sie zwischen 52 % und 57 %. Zum anderen ist bei den 45- bis 64-Jährigen ein stetiger Zuwachs der Teilnahmequote zu verzeichnen, der besonders hoch bei den Personen zwischen 60-64 Jahren ausfällt. Dessen ungeachtet weist diese Altersgruppe mit einer Teilnahmequote von 46 % den geringsten Wert auf, jedoch bedeutet dies gegenüber dem Jahr 2007 eine Steigerung von 14 % (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 82 ff.).

Die multivariate Analyse des Einflusses der individuellen und kontextuellen Merkmale auf die Weiterbildungsbeteiligung liefert im Hinblick auf die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung Belege dafür, dass die herangezogenen soziodemografischen Merkmale, wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Wohnort in Ost- oder Westdeutschland sowie allgemeiner und beruflicher Bildungsabschluss, für sich allein genommen signifikante Effekte auf die Weiterbildungsbeteiligung zeigen. Sämtliche Effekte werden jedoch geringer, wenn Merkmale der Erwerbssituation kontrolliert werden. Bedeutsame Effekte sind dann nur noch für den allgemeinen und beruflichen Bildungsabschluss festzustellen. Dabei zeigt sich, je höher die allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüsse sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme. Auch dem Alter kommen signifikante Effekte zu. Für die höheren Altersgruppen ist die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme geringer. Die Analyse des Erwerbsstatus verweist auf durchgängig höhere Chancen der Weiterbildungspartizipation von Beschäftigten im Vergleich zu Arbeitslosen. Bei Erwerbstätigen steigt sowohl bei den Vollzeit- als auch bei den Teilzeitbeschäftigten mit zunehmendem Qualifikationsniveau sowie der Übernahme von Führungsverantwortung die Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Diese Befunde werden bereits im AES 2010 festgestellt (vgl. ebenda, S. 97 ff.).

Der unübersehbare Zuwachs bei der Beteiligungsquote der betrieblichen Weiterbildung, der Rückgang der Beteiligung an individueller beruflicher Weiterbildung verbunden mit der engen Kopplung zwischen der Weiterbildungsbeteiligung mit dem Erwerbsstatus, der Stellung im Beruf und dem Qualifikationsniveau liefern Belege dafür, dass sich das Employability-Konzept zunehmend als Referenzkonzept in der betrieblichen Weiterbildung durchsetzt. Den Mitarbeitern, die es „wert sind“, (*Bolder* 2011, S. 60) wird mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand tätigkeitsspezifisches Wissen vermittelt.

#### 4.4.1.1 Das informelle Lernen im Erwachsenenalter

Vor dem Hintergrund des hohen bildungspolitischen Interesses am informellen Lernen und seiner breit rezipierten Bedeutung für eine umfassende, vor allem bei Geringqualifizierten, Realisierung lebenslangen Lernens<sup>120</sup> werden, trotz der schwierigen konzeptionellen Abgrenzung und der problematischen empirischen Erfassung dieser Lernform, im Rahmen des AES auch Informationen zu dieser Lernform erhoben. Um die Klärung begrifflicher Unklarheiten nicht den Befragten zu überlassen, wird die in der folgenden Abbildung 4.30 dargestellte gestützte Fragetechnik angewendet. Die erhebungsmethodischen Veränderungen im Vergleich zu den AES 2007 und 2010 machen Trendanalysen nur punktuell möglich (vgl. Bilger et al. 2013, S. 264 ff.).

Abbildung 4.30: Fragetext und Antwortkategorien zum informellen Lernen (BILGER et al. 2013, S. 266)

„Einmal abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse auch dadurch erwerben oder verbessern, dass man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit, allein oder zusammen mit anderen.

*Auf der Liste stehen verschiedene Formen, in denen man dies tun kann.*

Bitte denken Sie wieder an die letzten 12 Monate, also die Zeit zwischen (...) und heute. *Haben Sie in den letzten 12 Monaten zu einem bestimmten Thema oder Gebiet, in einer der genannten Formen, selbst etwas gelernt oder tun Sie dies derzeit?*

A Ja, durch Lernen von Familienmitgliedern oder Freunden oder Kollegen  
B Ja, durch Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften  
C Ja, durch Nutzung von Lehrangeboten am Computer oder im Internet  
D Ja, durch Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder auf Video, CD, DVD  
E Ja, in anderer Form und zwar: .....  
Nein, nichts davon  
Keine Angabe

Im Jahr 2012 haben 48 % der 18- bis 64-Jährigen eine bzw. mehrere Aktivitäten des informellen Lernens vorgenommen. Die Beteiligungsquote ist damit nahe der des non-formalen Lernens. In der folgenden Tabelle 4.15 werden die gruppenspezifischen Unterschiede dargestellt. Die Beteiligung am informellen Lernen erhöht sich mit steigendem Schulabschluss. Von den Personen mit niedrigem Schulabschluss haben nur 33 % im Jahr 2012 informell gelernt – bei den Personen mit Abitur 63 %. Auch im Hinblick auf die Erwerbsbeteiligung sind sichtbare Unterschiede zu verzeichnen. Während die Beteiligungsquote der Erwerbstätigen mit 48 % dem Bevölkerungsdurchschnitt entspricht, geben von den Arbeitslosen nur 36 % an, informell gelernt zu haben. Auszubildende weisen mit 62 % die höchste Beteiligungsquote auf. Die

<sup>120</sup> Siehe dazu Abschnitt 3.1.

Nichterwerbstätigen liegen mit einer Beteiligungsquote von 43 % nahe dem Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Bilger et al. 2013, S. 264 ff.).

Die Analyse nach beruflichem Status zeigt sich ein ähnliches Bild, wie in der non-formalen Weiterbildung. So weisen die Beamten mit 63 % eine mehr als doppelt so hohe Beteiligungsquote auf als die Arbeiter. Bei den Angestellten lernen 52 % informell, bei den Selbstständigen 59 %. Mit steigendem Alter sinken die Beteiligungsquoten. Nicht-Teilnehmende an Weiterbildung gehen deutlich seltener informellen Lernaktivitäten nach als dies Teilnehmende tun (37 % versus 60 %). Die gruppenspezifischen Unterschiede ähneln somit dem Grundmuster der non-formalen Weiterbildung (vgl. ebenda, S. 264 ff.).

Tabelle 4.15: Beteiligung ausgewählter Gruppen am informellen Lernen 2012 (BILGER et al. 2013, S. 270)

Basis absolut (ungewichtet)		7.099
<b>Schulabschluss</b>		
Niedriger Schulabschluss		33
Mittlerer Schulabschluss		49
Hoher Schulabschluss (Abitur)		63
<b>Nationalität</b>		
Deutsche ohne Migrationshintergrund		50
Deutsche mit Migrationshintergrund		36
Ausländer		38
<b>Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten</b>		
Ja		60
Nein		37
<b>Geschlecht</b>		
Männer		49
Frauen		47
<b>Alter</b>		
18–24 Jahre		53
25–34 Jahre		51
35–44 Jahre		47
45–54 Jahre		47
55–64 Jahre		44
<b>Ost-West-Vergleich</b>		
Alte Bundesländer		46
Neue Bundesländer		56
<b>Erwerbsbeteiligung</b>		
Erwerbstätig		48
In Ausbildung		62
Nicht erwerbstätig		43
Arbeitslos		36
<b>Berufliche Statusgruppe</b>		
Arbeiter		31
Angestellte		52
Beamte		63
Selbstständige		59
<b>Beteiligung an informellem Lernen insgesamt</b>		<b>48</b>
Basis: 18- bis 64-Jährige		
Beteiligung in den letzten 12 Monaten in %		

Ein Vergleich der thematischen Strukturen des non-formalen mit dem informellen Lernen zeigt höhere Anteilswerte bei den Themengebieten „Natur, Technik, Computer“ (35 % versus 25 % in der non-formalen Weiterbildung) und „Sprachen, Kultur, Politik“. Die Themengebiete „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (18 % versus 33 %) und „Gesundheit und Sport“ (11 % versus 19 %) weisen dagegen in der non-formalen Weiterbildung höhere Beteiligungsquoten auf.

Informelles Lernen findet dabei zumeist in der Freizeit statt. Mit steigendem Schulabschluss erhöht sich jedoch der Anteil des informellen Lernens während der Arbeitszeit. Informelles Lernen erfolgt sowohl aus beruflichen Gründen (47 %) als auch aus privaten Gründen (53 %) (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 264 ff.).

In der Nutzung von informellen Lernwegen werden bildungsabhängige Unterschiede sichtbar. Den größten Unterschied zwischen Personen mit niedrigem und hohem Schulabschluss weist das informelle Lernen durch Literaturnutzung auf (18 % versus 53 %), gefolgt von der Computernutzung (20 % Differenz). Die Differenzen beim Lernen von Familie, Freunden und Kollegen sowie mithilfe von Wissenssendungen betragen 12 %. Sowohl bei den Erwerbstätigen als auch bei den Arbeitslosen setzt sich diese Bildungsabhängigkeit der informellen Lernwege fort. Lediglich beim Lernen von Familien, Freunden und Kollegen sind die Unterschiede zwischen Arbeitslosen mit geringem und hohem Schulabschluss nur geringfügig. Dies dürfte durch den fehlenden Kontakt mit Kollegen erklärt werden. Entsprechend der unterschiedlichen Nutzungsintensität priorisieren Personen mit hohem Schulabschluss die Literaturnutzung als informellen Lernweg (49 % versus 30 %). Personen mit niedrigem Schulabschluss benennen dagegen häufiger das Lernen von Familie und Bekannten als wichtigsten Lernweg (28 % versus 15 %). Die Anteilswerte der Personen mit mittlerem Abschluss liegen jeweils dazwischen. Die Lernwege können somit als bildungsselektiv bezeichnet werden (vgl. *ebenda*, S. 264 ff.).

#### **4.4.1.2 Weiterbildungsbeteiligung in der betrieblichen Weiterbildung**

Der quantitativ bedeutsamste Bereich der non-formalen Weiterbildung ist die betriebliche Weiterbildung und zwar sowohl im Hinblick auf Teilnehmerzahl und -aktivitäten als auch auf den gesamten zeitlichen Umfang. Die Daten zur Analyse der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung basieren auf der Befragung von abhängig Beschäftigten ohne Erwerbsunterbrechungen in den letzten 12 Monaten. Die Analyse der soziodemografischen Merkmale zeigt einen positiven Einfluss eines Wohnorts in Ostdeutschland. Ostdeutsche haben im Vergleich zu Westdeutschen eine um 60 % höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen. Der in Abschnitt 4.4.1 bereits angesprochene deskriptive Befund der stark gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung in Ostdeutschland findet somit hier seine Bestätigung. Dabei zeigt die ausschließliche Betrachtung der soziodemografischen Merkmale einen ausgeprägten Einfluss des allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlusses. Werden jedoch auch die betrieblichen Kontext-



faktoren sowie die Informationslage über Weiterbildungsmöglichkeiten in das Modell mit einbezogen, so werden diese Merkmale über ihre Kovariation in diesem Merkmal bedeutungslos. Als entscheidend für die Weiterbildungsbeteiligung erweisen sich dann die Charakteristika der Tätigkeit bzw. des Arbeitsverhältnisses, wobei diese selbst abhängig von den vorliegenden allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen sind. Berufliche Veränderungen haben unterschiedliche Wirkungen auf die Weiterbildungsbeteiligung: Veränderungen der Arbeitsaufgaben sowie abwechslungsreichere Tätigkeiten erhöhen diese, Wechsel des Arbeitgebers oder des Berufs verringern sie. Wochenarbeitszeit und Befristung lassen keinen Einfluss auf die Weiterbildungswahrscheinlichkeit erkennen. Wird jedoch keine Regelung über die zeitliche Dauer des Arbeitsverhältnisses getroffen, besteht eine um 50 % verminderte Chance auf Weiterbildung, im Vergleich zu unbefristet Beschäftigten. Mit zunehmender Betriebsgröße wächst die Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Da dieser Effekt nicht mit der Informationspolitik erklärt werden kann, schlussfolgern *BILGER et al. (2013)*, dass größere Unternehmen ihren Mitarbeitern mehr zeitliche Freiräume für Weiterbildungsmöglichkeiten schaffen können und dass große Unternehmen Weiterbildung im Rahmen eines Personalentwicklungsprogramms stärker fördern. Die Wahrscheinlichkeit wird ebenfalls durch eine Tätigkeit im Öffentlichen Dienst oder in wissensintensiven Branchen erhöht. Die Aufklärung der Varianz der Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung durch die erhobenen Merkmale erfolgt in einem für die Weiterbildungsforschung ungewöhnlich hohem Maß (vgl. ebenda, S. 100 ff.).

Als quantitativ bedeutendste Themen in der betrieblichen Weiterbildung stellen sich „Arbeit, Organisation, Arbeitswelt“ (12 %), „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleitungen“ (10 %), „Umgang mit Computer, Softwarethemen“ (9 %), „Handel, Marketing, Rechnungswesen“ (9 %), „Arbeitsschutz, Umweltschutz“ (8 %), „Ingenieurwesen, Technik“ (6 %) sowie „Management und Verwaltung“ (6 %) heraus. Mit Ausnahme des Bereichs „Gesundheit, Pflege, medizinische Dienstleitungen“ sind diese Themen in den anderen Segmenten kaum zu finden, sodass Weiterbildung in diesen Themengebieten vorwiegend im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung stattfindet. Dabei erfolgen knapp mehr als die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten auf betriebliche Anordnung, 20 % auf Vorschlag des Vorgesetzten und bei 28 % kommt die Initiative vom Beschäftigten selbst. Dies bedeutet eine Zunahme der betrieblich angeordneten Maßnahmen um 3 Prozentpunkte seit dem Jahr 2010, zulasten der eigeninitiierten Maßnahmen. Die vergebenen Bescheinigungen bzw. Zeugnisse weisen darauf hin, dass

die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen eher auf extern nicht verwendbare Qualifikationen ausgerichtet sind<sup>121</sup> (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 139 ff.).

Die Analyse der betrieblichen Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung wird in Tabelle 4.16 dargestellt. Die Unterscheidung nach der Art des Betriebs belegt eine deutlich höhere Teilnahmequote bei den gemeinnützigen Verbänden (60 %) und im öffentlichen Dienst (67 %) als in Wirtschaftsbetrieben (43 %) (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 160 ff.).

Die detaillierte Betrachtung der Wirtschaftszweige belegt erhebliche Variationen der Teilnahmequoten je nach Branchenzugehörigkeit. Die geringsten Beteiligungsquoten werden im Gastgewerbe und bei der Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen festgestellt (vgl. ebenda, S. 160 ff.); dies sind zwei Branchen mit einem hohen Anteil von geringfügig Beschäftigten und Zeitarbeitern.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Eine ausführlichere Analyse zu den Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten erfolgt in Abschnitt 4.6.

<sup>122</sup> Zur Struktur atypischer Beschäftigungsverhältnisse siehe Abschnitt 2.2.2.2.

Tabelle 4.16: Betriebliche Merkmale der Weiterbildungsbeteiligung (BILGER et al. 2013, S. 161)

Beschäftigtengruppe	Männer	Frauen	Gesamt
Abhängig Beschäftigte	51	47	49
<b>Art des Betriebs</b>			
Wirtschaftsbetrieb	46	38	43
Gemeinnütziger Verband	(56) <sup>1)</sup>	62	60
Öffentlicher Dienst	70	63	67
<b>Betriebsgröße</b>			
Bis 10 Beschäftigte	32	38	36
11–19 Beschäftigte	43	41	42
20–49 Beschäftigte	48	48	48
50–249 Beschäftigte	58	53	56
250–999 Beschäftigte	61	50	57
1.000 und mehr Beschäftigte	60	71	63
<b>Wirtschaftszweig</b>			
Gastgewerbe	(24) <sup>1)</sup>	(19) <sup>1)</sup>	21
Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen	(34) <sup>1)</sup>	26	30
Handel	43	32	36
Baugewerbe	37	(.) <sup>2)</sup>	36
Verarbeitendes Gewerbe, Bergbau, Land- und Forstwirtschaft, Energie- und Wasserversorgung	49	37	46
Kunst, Unterhaltung, Erholung; Erbringung von sonstigen Dienstleistungen	(.) <sup>2)</sup>	40	48
Verkehr und Lagerei, Information und Kommunikation	51	45	50
Grundstücks- und Wohnungswesen, Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen	(66) <sup>1)</sup>	52	58
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	67	53	61
Finanz- und Versicherungsdienstleistung	(68) <sup>1)</sup>	(58) <sup>1)</sup>	63
Gesundheits- und Sozialwesen	62	63	63
Erziehung und Unterricht	78	68	71
Basis: abhängig Beschäftigte (ohne Auszubildende) im Alter von 18–64 Jahren Teilnahmequoten in % <sup>1)</sup> Die Basis liegt ungewichtet unter 80 Fällen. Aufgrund des hohen Zufallsfehlers werden die Ergebnisse in Klammern ausgewiesen. <sup>2)</sup> Die Basis liegt ungewichtet unter 40 Fällen. Aufgrund des hohen Zufallsfehlers werden die Ergebnisse nicht ausgewiesen.			

Im Rahmen der im 3-Jahres-Rhythmus durchgeführten Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln werden die Unternehmen nach ihrer Motivation, betriebliche Weiterbildung anzubieten sowie nach den Hemmnissen dies zu tun, gefragt. Im Hinblick auf den Innovations- und Unternehmenserfolg stimmen die Unternehmen am häufigsten (86,8 %) der Aussage zu, dass die Resultate der betrieblichen Weiterbildung zur Wertschöpfung und zum Geschäftserfolg beitragen, gefolgt von „Durch Weiterbildung steigt die Leistungsfähig-

keit und Produktivität unserer Mitarbeiter“ (84,8 %). Mit 79,3 % Zustimmung folgt dann, dass Weiterbildung zur Sicherung der Innovationsfähigkeit des Unternehmens beitrage. Wird Weiterbildung aus personalpolitischen Gründen angeboten, so erfolgt dies, um die Kompetenzen der Mitarbeiter angemessen zu fördern (87,9 %), die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter zu erhöhen (80,8 %) und mit etwas Abstand auf Platz 3 folgt die Bindung der Mitarbeiter (68,7 %) (vgl. *Seyda & Werner* 2012, S. 8 ff.).

Bei den Hemmnissen, betriebliche Weiterbildung anzubieten, wird am häufigsten der fehlende Bedarf an Weiterbildung angeführt (51,9 % für formelle Weiterbildung und 49,6 % für informelle Weiterbildung). Danach folgen organisatorische sowie finanzielle Gründe. Ein zu geringes Interesse der Mitarbeiter nehmen 30,6 % respektive 32,6 % der Unternehmen wahr. Auch mangelnde Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen wird häufig genannt (vgl. ebenda, S. 10 f.). Die hohe Zustimmung, die der Aspekt „fehlender Bedarf an betrieblicher Weiterbildung“ seitens der Unternehmen erfährt, steht im Widerspruch zu den Szenarien, mit denen eine Verengung des lebenslangen Lernens auf die Bewältigung wirtschaftlicher Problemlagen eingefordert und gerechtfertigt wird.

#### **4.4.1.3 Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter**

Die folgenden Ergebnisse basieren auf anderen Datengrundlagen als die bisher referierten Ergebnisse. Die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter wird von *BELLMAN* et al. (2013) anhand der Erwerbstätigenbefragung der Jahre 2005/2006 und 2011/2012 ergänzt durch die Mikrozensus der Jahre 2003 und 2009 durchgeführt. Die Analyse erfolgt für die berufliche Bildung insgesamt. Die in der folgenden Tabelle 4.17 dargestellten Weiterbildungsquoten zeigen unübersehbar geringere Teilnahmequoten bei den atypisch Beschäftigten sowie sichtbare Unterschiede zwischen den einzelnen Formen atypischer Beschäftigung. Befristet und in Teilzeit Beschäftigte partizipieren deutlich häufiger an Weiterbildung als Zeitarbeiter und geringfügig Beschäftigte. Die Weiterbildungsquote der Zeitarbeiter und der geringfügig Beschäftigten liegt dabei sogar unter der Quote der Arbeitslosen. Mit Ausnahme der Zeitarbeiter weist die zeitliche Entwicklung der Beteiligungsquoten bei allen Beschäftigungsformen, im Vergleich zum Jahr 2006, nur geringfügige Veränderungen auf. Während im Jahr 2006 die Weiterbildungsquote der Zeitarbeiter mit 43,2 % noch deutlich über der Quote der geringfügig Beschäftigten liegt und damit im Bereich der befristet und in Teilzeit Beschäftigten, ist der Rückgang für das Jahr 2012 auf 27,1 % unübersehbar. Auch die

Daten des Mikrozensus bestätigen die Rangfolge in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den verschiedenen Formen der atypischen Beschäftigung (vgl. *Bellmann et al. 2013*).

Tabelle 4.17: Weiterbildungsquoten für formale berufliche Weiterbildung nach Beschäftigungsform und Geschlecht\* (*BELLMANN et al. 2013, S. 22*)

	Gesamt		Normal		Atypisch		Befristet		Teilzeit		Zeitarbeit		Geringfügig	
	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012
Frauen	56,5	58,4	65,6	68,2	48,1	48,9	41,7	47,4	48,3	49,0	36,5 (39,0)	22,3 (26,3)	22,3	22,3
Männer	58,9	59,3	60,6	61,9	48,0	44,7	46,6	48,8	47,7	44,8	46,0 (52,0)	29,8 (31,9)	25,6	27,1
Gesamt	57,8	58,9	62,2	64,0	48,1	47,8	44,1	48,1	48,2	48,5	43,2 (49,2)	27,1 (29,9)	22,8	22,9

\*In der Studie werden formale und non-formale berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen zusammengefasst. Darunter zählen organisierte Weiterbildungsaktivitäten in Form von Kursen und Seminaren. Die Quoten in den Klammern geben die Werte für diejenigen Zeitarbeiter wieder, die sowohl aktuell als auch in den letzten zwei Jahren in der Branche der Arbeitnehmerüberlassung tätig waren (vgl. ebenda).

In Kapitel 2 wird u. a. dargelegt, dass die Struktur der Beschäftigten in den einzelnen Formen der atypischen Beschäftigung differiert. Da die Charakteristika der ausgeübten Tätigkeit sowie das Qualifikationsniveau einer Person einen maßgeblichen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung ausüben, wurden im Rahmen der Studie von *BELLMANN et al. (2013)* zusätzlich multivariate Analysen durchgeführt, um den exklusiven Einfluss der Beschäftigungsform auf die Weiterbildungsbeteiligung abzubilden. Die Ergebnisse zeigen einen negativen Effekt atypischer Beschäftigung auf die Weiterbildungsbeteiligung sowohl bei Frauen als auch bei Männern. Innerhalb der Gruppe der atypisch Beschäftigten weisen die Zeitarbeiter und die geringfügig Beschäftigten die größten Nachteile im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung auf. Die Analyse weiterer Kontrollvariablen, wie das Qualifikationsniveau, die Branchenzugehörigkeit und das Alter bestätigen die bereits referierten Ergebnisse des AES. Das Aufeinandertreffen von atypischer und prekärer Beschäftigung wirkt zusätzlich negativ auf die Weiterbildungspartizipation. Als prekär beschäftigt werden in der Studie diejenigen atypisch Beschäftigten erfasst, die ein persönliches Monatsnettoeinkommen von unter 700 Euro beziehen und damit maßgeblich ihren Lebensunterhalt finanzieren müssen. Der Befund gilt auch für das Zusammentreffen der Merkmale atypische Beschäftigung und geringes Qualifikationsniveau (vgl. *Bellmann et al. 2013*).

Wie in Abbildung 4.31 ersichtlich wird, ist mit Ausnahme befristet beschäftigter Frauen die Kluft zwischen der Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter und regulär Beschäftigter gewachsen. Dabei hat die Benachteiligung bei Männern stärker zugenommen, insbesondere bei männlichen Zeitarbeitern (vgl. *Bellmann et al.* 2013, S. 28 f.).

Für die Teilnahme an informeller Weiterbildung zeigen sich geringere Teilnahmewahrscheinlichkeiten für die Gruppe der Teilzeitbeschäftigten und geringfügig Beschäftigten. Statistisch signifikante Effekte für befristet Beschäftigte und Zeitarbeiter werden nicht gefunden. Die Zugangshürden zur informellen Weiterbildung sind dabei weniger ausgeprägt als für formale Weiterbildung (vgl. ebenda, S. 37 ff.).

Abbildung 4.31: Veränderung des Einflusses atypischer Beschäftigung auf die Partizipationswahrscheinlichkeit an formaler Weiterbildung zwischen 2006 und 2012 (*BELLMANN et al.* 2013, S. 29)



Auch in dieser Studie werden die Ergebnisse des AES 2012 zum Einfluss des beruflichen Bildungsabschlusses, der beruflichen Stellung, des Berufsprestiges und der Branchenzugehörigkeit auf die Beteiligung am informellen Lernen bestätigt. Dabei zeigt sich auch eine geringere Zufriedenheit mit den Weiterbildungsmöglichkeiten bei allen Gruppen atypischer Beschäftigung im Vergleich zu Beschäftigten in einem Normalarbeitsverhältnis. *BELLMANN et al.* (2013) deuten diesen Befund dahingehend, dass die geringere Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter nur bedingt durch ein geringeres Interesse an Weiterbildung erklärt werden kann. Die äußeren Rahmenbedingungen scheinen eher die Ursache zu sein. Zu diesen äußeren Rahmenbedingungen zählen *BELLMANN et al.* (2013) die Weiterbildungsangebote seitens der Arbeitgeber sowie die finanziellen und zeitlichen Restriktionen auf Seiten der Arbeitnehmer.

Die Ergebnisse der Studie zur Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter und des AES 2012 bestätigen den bedeutsamen Einfluss der verschiedenen soziodemografischen Faktoren auf die Weiterbildungsbeteiligungen, die bereits in zahlreichen Studien ermittelt wurden. WITTPOTH (2009, S. 771 ff.) liefert eine Skizze der Erklärungswerte soziodemografischer und milieuspezifischer Personenmerkmale für die Weiterbildungsbeteiligung. Seines Erachtens habe sich zwar die Zahl der Faktoren erhöht, die für die Beschreibung der Beteiligungsregulation an Weiterbildung herangezogen werden; jedoch könne die Frage nach der Beteiligungsregulation dennoch nicht hinreichend beantwortet werden. Der Grund dafür liege in der normativen Implikation, dass mehr Weiterbildung gleichbedeutend mit besser sei. Der Befund, dass insbesondere Gebildete in höheren Berufspositionen mit anspruchsvollen Tätigkeiten sich an Weiterbildung beteiligen, scheint diese normative Implikation zu stützen.

„Dass dieser Befund so oft mit Verweis auf das Matthäusprinzip (,Wer hat, dem wird gegeben‘) kommentiert wird oder dass seit den 1990er Jahren verstärkt lebenslanges Lernen ,für alle‘ gefordert wird, ergibt nur einen Sinn, wenn man unterstellt, dass Beteiligung an Weiterbildung *Ausdruck und Folge* des Bessergestelltseins der Person wie des Werts von Weiterbildung ist. Beides versteht sich keineswegs von selbst, gilt vor allem für diejenigen, die über die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten in die verhältnismäßig komfortable Position gelangt sind, Bildungsangebote zu unterbreiten“ (Anführungszeichen und Kursivdruck jeweils im Original; Anm. d. Verf.; Wittpoth 2009, S. 784).

In der hier vorgelegten Arbeit wird WITTPOTH dahingehend zugestimmt, dass Nichtteilnahme nicht skandalisiert werden sollte, sondern dass gefragt werden muss, „*in welcher Form und unter Rückgriff auf welche Ressourcen Menschen ihre Lebensaufgabe bewältigen*“ (Kursivdruck im Original; Anm. d. Verf.; ebenda, S. 784). GIESEKE & HEUER (2011) verweisen jedoch darauf; dass Weiterbildungsentscheidungen nicht nur auf individueller, sondern auch auf struktureller Ebene getroffen werden. Dabei werden individuelle Entscheidungsspielräume stark von strukturellen Möglichkeiten der Weiterbildungspartizipation geprägt. Die Weiterbildungspartizipation des Individuums ist somit in hohem Maße abhängig von den angebotenen und den ermöglichten Weiterbildungsofferten seitens der Weiterbildungsinstitutionen und Unternehmen. Entscheidungen für respektive gegen eine Weiterbildung könnten erst dann getroffen werden, wenn die Angebote sichtbar sind, zugänglich, zeitlich und finanziell leistbar (vgl. ebenda).

Wie in Abschnitt 4.3 ausgeführt wird, unterliegen Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen spezifischen Funktionslogiken. Basierend auf einer Studie zum Thema „Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling“, kommen *GIESEKE & HEUER* (2011) zu folgenden Ergebnissen:

- Wird Weiterbildung in einem Unternehmen strukturell eingebunden, so können die Entscheidungen in Form von Algorithmen beschrieben werden. Die Algorithmen haben eine „Wenn-dann-Verlaufsstruktur“ (Anführungszeichen im Original; Anm. d. Verf.) mit diversen Knotenpunkten, die Entscheidungsstationen darstellen. Die Verzweigungen an diesen Knotenpunkten werden im Vorfeld vorgegeben. Sie geben somit Handlungsoptionen vor, begrenzen sie aber auch.
- Alle Knotenpunkte werden nach betriebswirtschaftlichen Kriterien festgelegt. Eine qualitative Reflexion, insbesondere im Hinblick auf pädagogische Aspekte, findet kaum statt.
- Die Mitarbeiter entscheiden in der Regel nicht selbst über die Teilnahme, sondern benötigen zunächst die Genehmigung des Vorgesetzten. Existieren keine eindeutigen Vorgaben, so verengen sich die Spielräume für Weiterbildungen, da die Betriebswirtschaft zum dominanten Referenzsystem im Hinblick auf die Weiterbildungsentscheidung werde.
- Die betriebliche Weiterbildung unterliegt einer weitestgehend anderen Verwertungslogik, als dies in öffentlichen Bildungseinrichtungen der Fall ist. Bildungsarbeit ist auf die Nutzenmaximierung für die Geschäftstätigkeit fokussiert. Ziel ist dabei ein bestimmter Kompetenzzuwachs des Mitarbeiters, den er zugunsten der Unternehmensziele an seinem Arbeitsplatz umsetzt. Die Weiterbildung ist dabei als beigeordnete Bildung in das Unternehmen eingebunden. Der Begriff beigeordnete Bildung impliziert, dass Weiterbildung in Organisationen strukturell integriert wird, die vorrangig einen anderen Organisationszweck verfolgen. Betriebliche Weiterbildung und die mit ihr verbundenen Organisationen können unabhängig von ihrem Erfolg somit jederzeit aufgegeben werden (vgl. ebenda).

In ihrer Untersuchung stellen *GIESEKE & HEUER* (2011) ebenfalls fest, dass das stärkste strukturierende Zielgruppenmerkmal der betrieblichen Weiterbildung die Statusgruppenzugehörigkeit ist. Auch in dieser Studie wird ein Schereneffekt zwischen den unteren und mittleren Hierarchieebenen und der Führungsebene im Hinblick auf die qualitative und quantitative Ausgestaltung der Weiterbildung sichtbar. Die Partizipation orientiert sich insofern an dem betrieblichen Status der Beschäftigten und seiner betriebsspezifischen Aufgabe. Die Sprachmuster unterstreichen dabei die betriebliche Funktionalität von Weiterbildung. Diese ausge-



prägte Orientierung an betriebswirtschaftlichen Prinzipien begrenze *GIESEKE & HEUER* (2011) zufolge den angestrebten Nutzen des Humanressourcen-Managements, da Weiterbildung nicht optimal entfaltet werden könne.

Auch *KURTZ* (2002) sieht die Differenz zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung in „der Formung von personalen versus organisationalen Lebensläufen“ (ebenda, S. 885). Während die berufliche Weiterbildung eher auf die Formung der Lebensverläufe als Förderung des Individuums ausgerichtet sei, erfolge die Formung der Personen in der betrieblichen Weiterbildung eher nach betrieblichen Interessen. Betriebliche Weiterbildung diene dabei der Anpassung an gesellschaftliche Wandlungsprozesse, um am Markt zu bestehen. In der Folge unterliege sie den „funktionalen Spezifika des Wirtschaftssystems“, die Verwirklichung individueller Interessen sei somit eher Begleiterscheinung (ebenda, S. 885).

Die im bildungspolitischen Diskurs über lebenslanges Lernen sichtbar werdende forcierte Individualisierung und Instrumentalisierung zur vordergründigen Bewältigung wirtschaftlicher und sozialer Problemlagen verbunden mit den erörterten institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingen der Weiterbildung, die eher die Etablierung des Employability-Konzepts befördern, zunehmend auch in der beruflichen Weiterbildung, lassen es eher fraglich erscheinen, dass sich berufliche Weiterbildung aktuell und in Zukunft vorrangig der Förderung des Individuums widmen kann und wird.

#### **4.4.2 Finanzierung der Weiterbildung**

Dem Segment der betrieblichen Weiterbildung werden im AES 2012 alle Weiterbildungsaktivitäten zugeordnet, die ganz oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert werden. Demzufolge lassen sich 69 % der Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zuordnen. Von diesen 69 % werden 52 % der Weiterbildungsaktivitäten ganz vom Arbeitgeber finanziert und 17 % kofinanziert. Die restlichen 31 % der Weiterbildungsaktivitäten lassen sich der individuellen berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Weiterbildung zuordnen, bei der die Kosten von den Teilnehmenden und auch anderen Finanziers, bspw. den Arbeitsagenturen, übernommen werden. Dieser hohe Anteil von ganz respektive teilweise vom Arbeitgeber finanzierter Weiterbildung legt nahe, dass ein hoher Anteil der Weiterbildung den im vorherigen Abschnitt dargestellten betrieblichen Entscheidungslogiken unterliegt und die Unternehmen Partizipationschancen eröffnen und verwehren, aber auch Verhaltensanforderungen formulieren können. Für die kofinanzierte Weiterbildung könne *BILGER* et al. (2013) zufolge von einer Realisierung

privater Nutzenerwartungen ausgegangen werden, weil die Individuen einen zeitlichen bzw. monetären Aufwand tragen. Für 52 % aller Weiterbildungsaktivitäten jedoch seien die betrieblichen Entscheidungskalküle maßgebend (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 139 ff.).

Bei der Analyse der Beschäftigtengruppen, die *Eigenanteile* für die betriebliche Weiterbildung übernehmen, zeigt sich, dass

- Frauen häufiger einen Eigenanteil übernehmen,
- die Häufigkeit der Eigenanteile mit dem allgemeinen und beruflichen Bildungsabschluss zunimmt,
- tendenziell die Älteren und Jüngeren einen Eigenanteil leisten,
- befristet Beschäftigte häufiger als unbefristet Beschäftigte Teile der Kosten übernehmen,
- die Häufigkeit der Kostenübernahmen mit steigenden Arbeitsstunden pro Woche sinkt sowie
- Arbeitnehmer aus kleineren und mittleren Unternehmen häufiger einen Eigenanteil leisten (vgl. ebenda, S. 159 f.).

Werden Weiterbildungskosten übernommen, so zeigen sich im Vergleich der Segmente erhebliche Unterschiede. Sie liegen zwischen Kleinbeträgen und maximal 20.000 Euro. Dabei investieren 29 % der Befragten mehr als 500 Euro. Der Medianwert liegt für 2012 bei 230 Euro. Die durchschnittliche Kostenbeteiligung hat sich gegenüber 2010 um 18 % erhöht und liegt 2012 bei 154 Euro. In der betrieblichen Weiterbildung werden durchschnittlich 610 Euro von den Teilnehmenden übernommen, in der individuellen beruflichen Weiterbildung 890 Euro und in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung 467 Euro. Dabei sind insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung, im Vergleich zu 2010, die Kostenbeteiligungen gestiegen. Sie sind um 46 % höher bei den Teilnahmefällen mit Kostenbeitrag der Teilnehmenden und 68 % je Teilnahmefall in diesem Segment insgesamt. Auch der Gesamtumfang der von den Individuen getragenen Weiterbildungskosten ist mit 7,6 Mrd. Euro um rund ein Drittel höher als im Jahr 2010. Neben dem Arbeitgeber, der für 74 % der Fälle, in denen die Teilnehmenden die direkten Kosten nicht vollständig selbst getragen haben, die Kosten übernommen hat, spielen die von öffentlichen Stellen finanzierten Weiterbildungen mit 9 % (davon 4 % von der Arbeitsagentur oder ARGE) und 2 % von der Familie eine eher untergeordnete Rolle (vgl. ebenda, S. 186 ff.). Im Hinblick auf die Bewertung der gestiegenen Kostenbeteiligung wird

die Frage virulent, inwiefern diese wachsende Freiheiten und Gestaltungsräume der Individuen spiegeln oder sich neue Zwänge offenbaren.

Die Erhöhung der Kostenbeteiligung seitens der Individuen kann schnell zu einer Benachteiligung von geringqualifizierten Personen führen. Dies implizieren die Analysen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) zum Zusammenhang von Bildung und Einkommen. Die erhobenen Daten belegen, jedes zusätzliche Bildungsjahr kann etwa durchschnittlich 10 % mehr Erwerbseinkommen pro Stunde bedeuten. So beträgt der Unterschied zwischen einem Beschäftigten mit einer beruflichen Ausbildung nach einem 10-jährigen Schulbesuch und einem Beschäftigten mit Hochschulabschluss durchschnittlich 50 %. Zudem steigt das Einkommen mit zusätzlicher Berufserfahrung. Der Vergleich nach Bildungsabschluss zeigt, Personen mit mittlerem Bildungsabschluss weisen im Vergleich zu Personen mit niedrigem Bildungsabschluss ein um 21 % höheres Einkommen pro Stunde auf. Personen mit höherem Abschluss verdienen im Vergleich zu Personen mit niedrigem Bildungsabschluss<sup>124</sup> 57 % mehr pro Stunde. Der Vergleich nach Berufsgruppen belegt, der positive Zusammenhang zwischen den Bildungsjahren und dem erzielten Einkommen resultiert zu einem erheblichen Teil aus der Platzierung in gut bezahlten Berufen (vgl. *Rammstedt* 2013, S. 156 ff.). Demzufolge verfügt insbesondere die (Beschäftigten-)Gruppe, der gut in den Arbeitsmarkt Integrierten, über wesentlich mehr finanzielle Mittel, um in Weiterbildung zu investieren. Wobei die Analyse der Eigenbeteiligung eher darauf verweist, dass in der betrieblichen Weiterbildung eher die vergleichsweise unterrepräsentierten Gruppen Eigenanteile übernehmen.

Eine Erhebung der Weiterbildungskosten bei den Unternehmen wird im 3-Jahres-Rhythmus vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln durchgeführt. Die dargestellten Daten basieren auf der 7. IW-Weiterbildungserhebung, die im Herbst 2011 durchgeführt wurde. Auch diese Daten bestätigen einen Zuwachs in der betrieblichen Weiterbildung und zwar im Hinblick auf die Anzahl der Teilnehmerfälle, die Veranstaltungen je 100 Mitarbeiter sowie den Stundenumfang. Insgesamt ist ein höherer indirekter Kostenbeitrag der Mitarbeiter, in Form von Freizeit, zur Weiterbildung zu verzeichnen. Der Anteil der Weiterbildung, der in der Freizeit stattfindet, hat sich zwischen 2007 und 2010 von einem Fünftel auf ein Drittel erhöht (vgl. *Seyda & Wer-*

---

<sup>124</sup> Die Einteilung der Bildungsabschlüsse erfolgt auf Basis der internationalen ISCED-Einteilung, die im Anhang dargestellt wird. Der niedrige Bildungsabschluss umfasst die ISCED-Klassen 1 und 2 (HS,RS), der mittlere die ISCED-Klassen 3A bis 4 und der hohe dementsprechend die Klassen darüber (vgl. *Rammstedt* 2013, S. 98).

ner 2012). Die Folgen einer zeitlichen Entgrenzung der Arbeit für den Lebenszusammenhang und dabei insbesondere das Familienleben zeigt eine Befragung von SCHIER et al. (2011) bei Erwerbstätigen in der Filmbranche und im Einzelhandel; dies sind zwei Branchen, in denen eine hohe zeitliche Flexibilität seitens der Beschäftigten eingefordert wird. Im Vergleich zur fordistischen Familie werden in Abhängigkeit der je spezifisch vorliegenden raum-zeitlich entgrenzten Erwerbsbedingungen neue Raum-Zeit-Muster der Anwesenheit der Eltern in der Familie sichtbar, die mit einem hohen Koordinations-, Synchronisations- und Planungsaufwand verbunden sind. Hinzu kommt, dass sich ein angespanntes Zeitbudget negativ auf den Familienzusammenhang auswirken kann, da zum einen soziale Kontakte nicht gepflegt werden können, zum anderen führen Entgrenzungen zu Zeit-, Energie- und Aufmerksamkeitskonkurrenzen, die eine Beteiligung am Familienleben erschweren. Belastet werden die Organisation des Familienlebens und die Konstruktion familiärer Gemeinschaft zusätzlich durch die häufigen Erschöpfungserscheinungen seitens der Eltern (vgl. ebenda).

Die für atypische Beschäftigungsverhältnisse charakteristische zeitliche Entgrenzung, vergleichsweise hohe Beschäftigungsinstabilität sowie geringere Entlohnung lassen es eher gering wahrscheinlich erscheinen, dass zeitliche und finanzielle Kontingente für tätigkeitsunspezifische Weiterbildung aufbracht werden können bzw. dies in dem erwarteten Ausmaß erfolgt. Die Ergebnisse des IW-Weiterbildungspanels jedoch zeigen, dass die Unternehmen dies verstärkt einfordern. 55,4 % der befragten Unternehmen sind der Meinung, dass sich ihre Mitarbeiter zur Erhöhung ihrer Beschäftigungsfähigkeit auf eigene Initiative hin weiterbilden müssen. Mehr Weiterbildungsengagement in der Freizeit fordern 52,4 %. 17,4 % sehen die Notwendigkeit, die Mitarbeiter stärker finanziell an den direkten Kosten zu beteiligen (vgl. Seyda & Werner 2012). Die Fähigkeiten und Initiativen des Individuums zur Erlangung einer Beschäftigung bzw. dem Erhalt seiner Attraktivität für ein bestehendes Beschäftigungsverhältnis sind zentrale Aspekte des bildungspolitischen Diskurses zum lebenslangen Lernen, werden jedoch noch sichtbarer im Employability-Diskurs thematisiert.

„Eigenverantwortung soll als neue individuelle Maxime im Erwerbsleben betrachtet werden und damit die Vorstellung einer bisherigen arbeitgeberseitigen Sorge für die Beschäftigung und berufliche Entwicklung ablösen“ (Cordes 2012, S. 83).

So belegen die Daten bzgl. der Entwicklung der Weiterbildungskosten der Unternehmen für das Jahr 2011 einen Rückgang der durchschnittlichen Kosten im Vergleich zum Jahr 2007 um 1,7 %. Dabei sind vor allem die direkten Kosten gesunken. SEYDA & WERNER (2012) deuten

dies als gestiegenes „Kostenbewusstsein“ der Unternehmen. Die indirekten Kosten sind trotz des größeren zeitlichen Umfangs der Weiterbildung nahezu konstant geblieben, weil die Teilnehmenden mehr Freizeit in die betriebliche Weiterbildung investieren. Der Anteil der formellen Weiterbildungsaktivitäten während der Arbeitszeit ist zwischen 2007 und 2010 von 79,1 % auf 67,1 % gesunken. Hochgerechnet haben die Unternehmen im Jahr 2010 28,6 Milliarden für betriebliche Weiterbildung ausgegeben. Das bedeutet eine Erhöhung um 6,4 % gegenüber 2007. Diese Steigerung sei vor allem auf den Beschäftigungszuwachs zurückzuführen (vgl. Seyda & Werner 2012, S. 14 ff.).

Insofern kann festgehalten werden; die zunehmende Forcierung der Eigeninitiative, verbunden mit dem Rückzug der Unternehmen als Finanzier der betrieblichen Weiterbildung, findet in der dargestellten Entwicklung der Finanzierungsmodalitäten sichtbar Bestätigung.

Diese Erwartungshaltung seitens der Unternehmen, verbunden mit der wachsenden direkten und indirekten Kostenbeteiligung seitens der Erwerbstätigen, legen die Vermutung nahe, dass auch zunehmend die kofinanzierte Weiterbildung betrieblichen Entscheidungskalkülen unterworfen wird, da der zeitliche und monetäre Aufwand des Erwerbstätigen als betriebliche Notwendigkeit erachtet wird und nicht als Möglichkeit, auch persönliche respektive überbetriebliche Nutzenerwartungen in der betrieblichen Weiterbildung zu realisieren. Insofern kann von einer zunehmenden Bedeutung restriktiver Erwerbssituationen, die kaum zeitliche und/oder finanzielle Freiräume für Weiterbildungsinvestitionen ermöglichen, als Weiterbildungsbarriere ausgegangen werden.

Die Quantifizierung der *öffentlichen Ausgaben* von Bund und Ländern für Weiterbildung gestaltet sich äußerst schwierig. Zum einen ist eine eindeutige Zuordnung zu den verschiedenen Segmenten der Weiterbildung schwierig, zum anderen erfolgt die öffentliche Förderung auf Bundesebene und Landesebene durch verschiedene Ministerien. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Ausgaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für den Bereich Weiterbildung und lebenslanges Lernen im Jahr 2012 erstmals sichtbar reduziert werden. Zudem rangieren die Ausgaben für Weiterbildung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, aufgrund der hohen Ausgaben für die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rechtskreis des SGB II, unübersehbar über denen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 358)

In Anbetracht der Orientierung der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Weiterbildung an eher arbeitsmarktwirtschaftliche Effizienzvorstellungen und dem von *FORNECK & WRANA* (2005, S. 144 ff.) in der Folge identifizierten Verlust der „gesellschaftlichen Funktionalität“ der Weiterbildung ist dieses Ungleichgewicht als äußerst kritisch zu beurteilen und stellt einen weiteren Stellungsparameter in Richtung Etablierung des Employability-Konzept auch in der beruflichen Weiterbildung dar. *AYDT* (2011, S. 74) konstatiert zu dieser Entwicklung:

„Die Weiterbildung verfügt über ein enormes kreatives und transformatives Potential, das gehoben werden kann, wenn es sich nicht in den nicht enden wollenden Antriebsmechanismen des vorherrschenden Wirtschafts- und Bildungssystems erschöpft.“

#### **4.5 Weiterbildungsbarrieren**

Angesichts der breiten Zustimmung zur Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, des im bildungspolitischen Diskurs unterstellten engen Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung, der Individualisierung der Verantwortung für den Erhalt der Arbeitsmarktattraktivität sowie der Sanktionsbewehrung der Verweigerung der geforderten Eigeninitiative seitens der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik stelle sich die Frage, warum sich das lebenslange Lernen nicht überall durchgesetzt habe und Phänomene wie Weiterbildungsabstinenz noch Realität sind (vgl. *Bolder* 2011). Im folgenden Abschnitt wird dieser Frage nachgegangen.

Wird zunächst der Wunsch, einer Weiterbildungsaktivität nachzugehen, erfragt, so zeigt sich im AES 2012, dass die beiden quantitativ bedeutsamsten Gruppen die Teilnehmenden ohne weiteren Teilnahmewunsch mit 41 % sowie die Nicht-Teilnehmenden ohne Teilnahmewunsch mit 41 % sind. Nur 5 % der Nicht-Teilnehmenden hätten gern an einer spezifischen Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Bei den Teilnehmenden mit Teilnahmewunsch sind vergleichsweise häufig Arbeitslose (31 %), die mittleren Altersgruppen, Erwerbstätige mit Hochschulabschluss sowie Frauen vertreten. Somit sind in dieser Gruppe diejenigen Personengruppen präsent, die sich durch überdurchschnittliche Teilnahmequoten auszeichnen. Von diesem Muster weichen die Arbeitslosen jedoch ab, was *BILGER et al.* (2013) zufolge als Indiz für eine problematische Realisierung von Weiterbildungswünschen seitens dieser Personengruppe interpretiert werden könne. Bei den Nicht-Teilnehmenden mit Weiterbildungswunsch zeigen sich ähnliche Grundmuster wie bei den Teilnehmenden mit Weiterbildungswunsch. Den höhe-

ren Anteil informell Lernender in dieser Gruppe (18 % vs. 7 %) sehen *BILGER* et al. (2013) als Indiz dafür, dass manche Befragte versuchen, ihre nicht realisierten Weiterbildungswünsche informell zu verwirklichen.

Im AES 2012 werden folgende Dimensionen der Weiterbildungsbarrieren unterschieden (vgl. ebenda, S. 212):

- 1) allgemeine Weiterbildungseinstellung bzw. fehlende Nutzenerwartung,
- 2) hemmende Lerndispositionen (z. B. Angst vor Misserfolg, fehlende Selbstwirksamkeit),
- 3) Lernpräferenzen (z. B. für informelles Lernen, gegen formal-organisiertes Lernen),
- 4) hemmende persönliche Lernsituation (z. B. familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Einschränkungen),
- 5) hemmendes Lernumfeld (beruflich bzw. privat),
- 6) angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren (z. B. zeitliche Organisation von Angeboten, Kosten, regionale Angebotsdichte, Erreichbarkeit) sowie
- 7) Weiterbildungstransparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf.

Die häufigsten Nennungen beziehen sich auf Punkt 1 (vergleiche dazu Tabelle 4.18). So geben 58 % der Befragten an, dass kein privater Weiterbildungsbedarf bestehe, an zweiter Stelle mit 44 % wird angeführt, dass für den Beruf kein Weiterbildungsbedarf bestehe. Auf den Plätzen 3 und 4 folgen dann Antworten, die dem Kontext der persönlichen Lebenssituation zugeordnet werden können. 21 % der befragten Personen benennen familiäre Verpflichtungen und 20 % berufliche Termine als Gründe für die Nichtteilnahme. Antworten, die auf eine hemmende Lerndisposition schließen, bleiben unter 10 %. Mit 12 % wird ein fehlendes Beratungsangebot häufiger angeführt. Bei den angebotsbezogenen Barrieren werden Kostengründe mit 14 % benannt, gefolgt von fehlenden geeigneten Veranstaltungen mit 10 %. Fehlende Teilnahmevoraussetzungen werden von 7 % angeführt. Bei der Frage nach der Priorisierung der Weiterbildungsbarrieren werden am häufigsten „allgemeine Einstellung bzw. fehlende Nutzenerwartung“ und „persönliche Nutzenerwartung“ benannt (vgl. ebenda. 209 ff.).

Tabelle 4.18: Einschätzungen zu Weiterbildungsbarrieren (BILGER et al. 2013, S. 215)

Weiterbildungsbarrieren	
Privat hatte ich keinen Bedarf an Weiterbildung.	58
Ich benötige keine Weiterbildung für meinen Beruf.	44
Meine familiären Verpflichtungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	21
Meine beruflichen Termine haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	20
Ich hätte gerne etwas gemacht, aber es war mir zu teuer.	14
Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage käme.	12
Ich hätte gerne an einer Weiterbildung teilgenommen, aber es gab keine geeigneten Bildungs- oder Weiterbildungsangebote.	10
Der Arbeitgeber unterstützte meine Weiterbildungsabsichten nicht.	10
Ich konnte mich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen.	9
In meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr.	8
Ich hätte gerne etwas gemacht, hatte jedoch nicht die Teilnahmevoraussetzungen.	7
Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen.	6
Die Entfernung zum Weiterbildungsanbieter war zu groß.	6
Meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht.	5
Ich hätte gerne an einem Fernlernangebot teilgenommen, hatte aber keinen Computer- oder Internetzugang.	2
Sonstige Gründe	6
Kein Grund zutreffend	9
Keine Angabe	0
<b>Summe</b>	<b>247</b>
Basis: alle 18- bis 64-Jährigen Anteilswerte in %	

Die gruppenspezifische Differenzierung der Weiterbildungsbarrieren kommt in Bezug auf die Erwerbsbeteiligung zu folgenden Ergebnissen (vgl. *Bilger* et al. 2013, S. 217):

- Arbeitslose führen eine fehlende persönliche Beratung mehr als dreimal häufiger an als Erwerbstätige (33 % versus 10 %).
- Die meisten angebotsbezogenen Barrieren stufen die Arbeitslosen als für sie häufiger zutreffend ein als Erwerbstätige, z. B. zu hohe Kosten (32 % versus 10 %), das Fehlen geeigneter Angebote (28 % versus 9 %) sowie nicht vorliegende Teilnahmevoraussetzungen (25 % versus 6 %).
- Die Anforderungen für eine Weiterbildung zu erfüllen, bezweifeln Arbeitslose häufiger als Erwerbstätige (14 % versus 5 %).
- Ebenso häufiger benennen Arbeitslose, im Vergleich zu Erwerbstätigen, gesundheitliche Einschränkungen als Weiterbildungsbarriere (13 % versus 2 %) oder Altersgründe (15 % versus 6 %).

Dabei zeichnen sich einer Studie von OSIANDER (2012) zufolge Arbeitslose, die weder einen allgemeinbildenden Schulabschluss noch einen beruflichen Abschluss vorweisen, durch eine geringere Weiterbildungsbereitschaft aus, als Arbeitslose, die entweder einen Schulabschluss

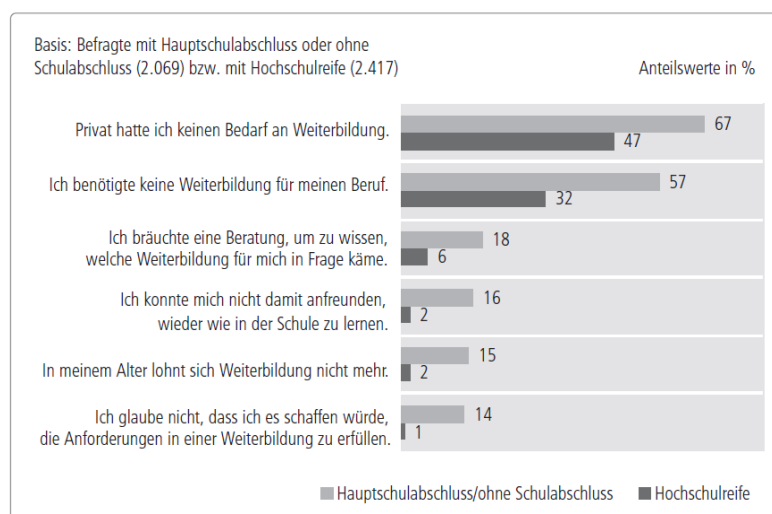


oder einen Ausbildungsabschluss besitzen. Neben einem höheren Qualifikationsniveau konnten auch förderliche Effekte einer größeren Risikoneigung sowie des vorhandenen kulturellen Kapitals, operationalisiert als Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher, auf die Weiterbildungsbereitschaft ermittelt werden (vgl. *Osiander* 2012).

Bei der Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen werden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung familiäre Verpflichtungen überdurchschnittlich benannt, ebenso fehlender beruflicher Weiterbildungsbedarf sowie Zweifel, die Anforderungen der Weiterbildung zu erfüllen (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 217).

Die schulische Vorbildung stellt sich als eine Schlüsselvariable bei den Weiterbildungsbarrieren dar, weil sie selbst bei Betrachtung der Erwerbstätigkeit nur graduelle Veränderungen zeigt. Trotz der ähnlichen Zustimmung zur Notwendigkeit lebenslangen Lernens führen Personen mit geringer Schulbildung (mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss) fehlenden privaten oder beruflichen Bedarf sichtbar häufiger an als Personen mit Hochschulreife (vergleiche Abbildung 4.32; 67 % versus 47 % respektive 57 % versus 32 %). Auch der Wunsch nach einer persönlichen Beratung wird von Personen mit geringer Schulbildung häufiger genannt (18 % versus 6 %), zudem eine fehlende Unterstützung vom Arbeitgeber (12 % versus 7 %) sowie fehlende Teilnahmevoraussetzungen (10 % versus 4 %) (vgl. ebenda, S. 218 f.).

Abbildung 4.32: Ausgewählte Weiterbildungsbarrieren nach Schulabschluss (BILGER et al. 2013, S. 219)



Fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers geben Erwerbstätige in der Privatwirtschaft häufiger an als Beschäftigte im öffentlichen Dienst (13 % versus 8 %). Die fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers als Weiterbildungsbarriere nehmen häufiger Erwerbstätige in Kleinbetrieben mit bis zu 10 Beschäftigten wahr, als Erwerbstätige in Betrieben mit 250 Beschäftigten oder mehr (17 % versus 13 %) (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 223).

Der AES 2012 macht zum ersten Mal einen Vergleich der Weiterbildungsbarrieren zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden möglich. Dabei zeigt sich, dass die Nicht-Teilnehmenden allen genannten Weiterbildungsbarrieren häufiger zustimmen. Nicht-Teilnehmende nehmen dabei insbesondere solche Weiterbildungsbarrieren häufiger wahr, die sich auf die Angst vor Misserfolg (13 % versus 1 %), Ablehnung des schulischen Lernens (17 % versus 2 %) sowie eine fehlende persönliche Weiterbildungsberatung (20 % versus 6 %) beziehen, vor allem aber familiäre Verpflichtungen (31 % versus 15 %) sowie fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber (15 % versus 6 %) werden unübersehbar häufiger als Gründe aufgeführt (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 223 ff.).

*BOLDER* (2011, S. 57) zufolge stehe Weiterbildungsabstinenz eher „mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsteilnahme und den hierzu aufzuwendenden Opportunitätskosten“ im Zusammenhang. Personen in restriktiven Erwerbssituationen könnte man angesichts der Erfahrungen von Massenentlassungen und einem an Shareholder Value orientierten Wirtschaftssystem nicht glaubhaft vermitteln, „dass über den Arbeitsalltag hinausweisende Qualifizierungsanstrengungen sinnvoll sein könnten“ (ebenda, S. 57). Weiterbildungsabstinenz könne auf struktureller Ebene begegnet werden, indem einerseits den subjektiv hohen Kosten entsprechende Finanzierungsmodelle gegenüberstehen. *BOLDER* (2011) verweist hier auf das in Abschnitt 3.1.2 dargestellte Gutachten der Expertenkommission ‚Finanzierung Lebenslangen Lernens‘. Andererseits müssen die hohen zeitlichen und physischen Belastungen Berücksichtigung finden, die die Erwerbstätigkeit weiterbildungsabstinenter Beschäftigter kennzeichnet. Hier schlägt er „beruflich-betriebliche Zeitarrangements“ wie Lernzeit-Modelle, Sabbaticals und Übergangsarbeitsmärkte vor (vgl. ebenda). *BOLDERS* Vorschläge zielen somit eher auf berufliche Bildung, im Sinne der Förderung des Individuums, als auf tätigkeitsspezifische Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz kann demzufolge nicht durch eine Reduzierung der Weiterbildung auf ein „primär arbeitsmarktpolitisches“ (*van Buer* 2012, S. 48) orientiertes Konzept, wie das Employability-Konzept, begegnet werden. Die nachgezeichneten Tendenzen in Richtung Employability könnten somit die bereits nachweisbare Akkumulation von Ungleichhei-

ten entlang des Lebensverlaufs durch die eng an der Erwerbssituation gebundenen Segmentierung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verstärken. Bereits jetzt führen Personen mit geringer Schulbildung mangelnden Bedarf respektive Nutzen unübersehbar häufiger als Personen mit Hochschulreife (57 % versus 32 %) als Weiterbildungsbarrieren an.

So liefert auch eine Befragung bei Beschäftigten von *WALTER & MÜLLER* (2013) Belege dafür, dass sich individuelle Nutzenerwartungen als wichtigste Einflussgröße auf die individuelle Zahlungsbereitschaft für berufliche Weiterbildung erweisen. Die individuellen Nutzenerwartungen stehen somit noch vor restringierenden Faktoren wie dem verfügbaren Einkommen. Die Befragungsergebnisse stützen insofern das Rational-Choice-Paradigma, demzufolge Individuen unter gegebenen Restriktionen diejenige Alternative wählen, die ihnen den größten Nutzen verspricht. Folgende Ausnahmen von diesem allgemeinen Befund zeigt die Erhebung von *WALTER & MÜLLER* (2013): Im Hinblick auf personenbezogene Merkmale haben die berufliche Stellung, das Geschlecht, die Überforderung am Arbeitsplatz sowie vergangene Weiterbildungsteilnahmen einen eigenständigen Effekt auf die individuelle Zahlungsbereitschaft für berufliche Weiterbildung. Dabei weisen Beschäftigte, die sich überfordert fühlen, eine geringere Zahlungsbereitschaft auf. Mit steigender beruflicher Stellung nimmt auch die individuelle Zahlungsbereitschaft zu. Auch die Weiterbildungsbeteiligung in der Vergangenheit erhöht die Zahlungsbereitschaft. Nutzenwahrnehmungen beeinflussen die Zahlungsbereitschaft somit maßgeblich. Das individuelle Weiterbildungsverhalten lasse sich jedoch nicht erschöpfend durch die Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie erklären (vgl. ebenda).

Diese Ergebnisse sind für diese Arbeit insofern von zentraler Bedeutung, da Personen mit niedrigem Schulabschluss geringere Erwartungen hinsichtlich des Nutzens einer Weiterbildung äußern. Je höher der Schulabschluss, desto höher sind die Erwartungen bezüglich der Steigerung der persönlichen Zufriedenheit sowie der beruflichen Leistungsfähigkeit (vgl. *Bilger et al.* 2013, S.193 ff.). Somit kann gefolgert werden, dass nicht nur die Kontextbedingungen, sondern auch die Erwartungshaltung der Individuen die Weiterbildungsbereitschaft wesentlich prägen. Um lebenslanges Lernen für breite Teile der Bevölkerung Realität werden zu lassen, bedarf es insofern neben sichtbaren, zugänglichen sowie zeitlich und finanziell leistbaren Weiterbildungsangeboten (vgl. *Gieseke & Heuer* 2011) noch weiterer empirischer Untersuchungen im Hinblick auf vorliegende individuelle Barrieren.

## 4.6 Weiterbildungserträge

Weitungserträge sind nicht direkt messbar, da Verbesserungen wie Einkommenserhöhungen, Verbesserung der Arbeitsplatzsicherheit oder beruflicher Aufstieg nicht ausschließlich mit dem alleinigen Merkmal der Weiterbildungsteilnahme erklärt werden können. Aus diesem Grund werden in Studien zur Beurteilung des Nutzens der Weiterbildung zumeist die subjektive Nutzenbewertung erfragt sowie die erworbenen Zertifikate erfasst (vgl. *Schmidt* 2010, S. 665 f.). Generell wird der Nutzen einer Weiterbildungsaktivität seitens der Befragten im AES 2012 positiv bewertet. Betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten wird häufiger hohe Nutzbarkeit zugeschrieben als individueller beruflicher oder nicht-beruflicher Weiterbildung. Ebenso wird Weiterbildungsveranstaltungen, denen berufliche Motive zugrundeliegen, bspw. das Ziel sich selbständig zu machen, den Arbeitsplatz zu sichern respektive zu behalten und die beruflichen Chancen zu verbessern, ein hoher Nutzen bescheinigt. Wird eine Weiterbildungsaktivität angeordnet, so sinkt die Nutzenbewertung. Hinsichtlich der verschiedenen Anbieter von Weiterbildung wird insbesondere der Nutzen der von Herstellern, Lieferanten und Arbeitgebern angebotenen Weiterbildung positiv bewertet. Von den Arbeitsagenturen oder der ARGE veranlasste Weiterbildungen werden, in Bezug auf deren Nutzbarkeit, schlechter bewertet (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 193 ff.). *PONGRATZ* (2010, S. 118) spricht hier von einer Instrumentalisierung von Bildungsbedürfnissen.

„Soweit Bildungsprozesse als Investition in die jeweilige Karriere wahrgenommen werden, wandeln sich Bildungsbedürfnisse zur Anspruchshaltung von Kunden auf prompte und individuelle Bedienung. Dass dabei mit minimalem Aufwand ein maximaler Erfolg erzielt werden soll, macht erkennbar, wie sehr eigenständige Bildungsbedürfnisse von Karrierezwängen aufgesogen werden, die schließlich zum eigentlichen Motor von Bildungsbemühungen werden.“

Die Zuschreibung höherer Nutzbarkeit betrieblicher Weiterbildung und dabei insbesondere von Anbietern, die äußerst tätigkeitsspezifische Weiterbildungsinhalte anbieten sowie die im Zeitverlauf abnehmende zeitliche Intensität der betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen lassen darauf schließen, dass sich im Segment der betrieblichen Weiterbildung eine Instrumentalisierung der Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden in Teilen bereits vollzogen hat.

Der hohen beruflichen Nutzenerwartung der betrieblichen Weiterbildung steht deren Bestätigung in Form von Teilnahme- und Leistungsnachweisen gegenüber. In der betrieblichen Weiterbildung werden mit 43 % (2012) am häufigsten Teilnahmebescheinigungen ausgestellt,

deren Relevanz eher innerbetrieblich sein dürfte. Marktgängige Qualifikationsnachweise werden nur selten erworben. In der individuell beruflichen Weiterbildung werden ebenfalls mit Abstand am häufigsten Teilnahmebescheinigungen ausgegeben (36 %). Die Summe qualifizierter Leistungsnachweise liegt mit 33 % für dieses Segment unübersehbar über der betrieblichen Weiterbildung (18 %).

#### **4.7 Weiterbildung und soziale Nahbeziehungen**

Im Rahmen des AES 2012 wird auch die kulturelle und soziale Teilhabe der 18- bis 64-Jährigen erfasst. Zur weitergehenden Analyse der zentralen Vermittlungsinstanz der Exklusion sozialer Nahbeziehungen werden die Ergebnisse des AES zur kulturellen und sozialen Teilhabe hier referiert. Kulturelle Teilhabe wird durch die Partizipation an verschiedenen kulturellen Aktivitäten erfasst, wie Zeitung lesen, ins Kino gehen, Sehenswürdigkeiten besichtigen, Sportveranstaltungen oder kulturelle Aufführungen besuchen sowie künstlerische und handwerkliche Betätigung. Dabei zeigt sich für nahezu alle Aktivitäten ein sichtbarer Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Weiterbildung und der kulturellen Teilhabe. Teilnehmende sind kulturell aktiver. Dies gilt auch für Personen mit höherem Schulabschluss sowie mit steigendem Haushaltseinkommen.

Teilnehmende an Weiterbildung sind auch sozial aktiver. Soziale Teilhabe wird als Mitgliedschaft in Organisationen oder Vereinen operationalisiert. Die Differenzen sind dabei insbesondere bei den quantitativ nicht bedeutsamen Aktivitäten in Berufsverbänden, Freiwilligen Feuerwehren, Rettungsdiensten sowie den Parteien und Gewerkschaften ausgeprägt. Befragte mit höherem Schulabschluss sind häufiger in Vereinen, Berufsverbänden, religiösen und kirchlichen Einrichtungen sowie in Parteien und Gewerkschaften aktiv. Personen mit niedrigem Schulabschluss engagieren sich häufiger in der Freiwilligen Feuerwehr und im Rettungsdienst. Mit zunehmenden Haushaltseinkommen steigen auch die sozialen Aktivitäten (vgl. *Bilger et al. 2013, S. 302 ff.*).

Die Daten weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen der Weiterbildungspartizipation, der kulturellen und sozialen Teilhabe hin. Die höchste Korrelation wird im AES 2012 jedoch zwischen dem Bildungsniveau und der sozialen Teilhabe gemessen. Geschlecht und Alter kommt eine eher untergeordnete Bedeutung für die Teilnahme an Weiterbildung, die kulturelle sowie die soziale Teilhabe zu. Die Frage, inwiefern sich die Weiterbildungsteilnahme auf die

kulturelle respektive soziale Teilhabe auswirkt oder umgekehrt, könne in dieser Studie nicht beantwortet werden. Jedoch werde die These von der durch den sozialen Hintergrund und von erworbenen Bildungszertifikaten bestimmten Stufung unserer Leistungsgesellschaft erneut gestützt. Die multivariaten Analysen der Weiterbildungsteilnahme, kulturellen sowie sozialen Teilhabe zeigen darüber hinaus, dass

- die kulturelle und soziale Teilhabe mit zunehmendem Alter der Weiterbildungsteilnehmer steigt,
- der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme, kultureller sowie sozialer Teilhabe mit steigendem Schul- und Berufsabschluss der Eltern geringer wird,
- Personen, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss aufweisen, sich vermehrt kulturell und sozial engagieren, wenn sie an Weiterbildung teilnehmen. Dies legt die Vermutung nahe, dass Weiterbildung nicht ausschließlich zur Verbesserung des Qualifikationsprofils beitragen kann, sondern sich bei bildungsfernen Gruppen auch fördernd auf die kulturelle und soziale Teilhabe auswirkt (vgl. *Bilger et al.* 2013, S. 302 ff.).

Mit der Wirkung temporärer Beschäftigungsverhältnisse auf die subjektive Wahrnehmung sozialer Integration haben sich *GUNDERT & HOHENDANNER* (2011) beschäftigt. Die Daten verweisen auf eine abgestufte Wahrnehmung sozialer Integration in Abhängigkeit von der Beschäftigungsform. So fühlen sich befristet Beschäftigte und Leiharbeiter zwar im Vergleich zu Arbeitslosen besser in die Gesellschaft integriert, jedoch weniger gut als unbefristet Beschäftigte. Diese Einschätzung gilt auch, wenn die finanzielle Situation der Befragten berücksichtigt wird. Dabei fühlen sich Leiharbeiter nach den Arbeitslosen am schlechtesten integriert. Die Autoren interpretieren diese Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung der sozialen Teilhabe als Reflexion der Abstufungen in der wahrgenommenen Beschäftigungssicherheit. Obwohl sich temporär Beschäftigte unabhängig von ihrer finanziellen Situation als weniger gut integriert fühlen, hat die finanzielle Situation einen eigenständigen Effekt auf die subjektive Wahrnehmung der temporär Beschäftigten. Mit sinkendem Haushaltseinkommen nimmt auch das Zugehörigkeitsgefühl ab. Das Zugehörigkeitsgefühl von Leiharbeitern ist somit doppelt gefährdet; denn Leiharbeit wird im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis unübersehbar schlechter entlohnt<sup>125</sup>. Auch Arbeitslose, die wieder in ein Beschäftigungsverhältnis eintreten, zeigen ein differenziertes Bild hinsichtlich der subjektiven Beurteilung ihrer sozialen Integra-

---

<sup>125</sup> Vergleiche hierzu Abschnitt 2.2.2.2.

tion. So ist das Integrationsempfinden unbefristet Beschäftigter am stärksten ausgeprägt, mit einigem Abstand gefolgt von den befristet Beschäftigten und an dritter Stelle folgen die Leiharbeiter. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das subjektive Gefühl der sozialen Teilhabe wesentlich vom Vorliegen einer zeitlich stabilen Erwerbssituation determiniert wird (vgl. *Gundert & Hohendanner* 2011).

#### **4.8 Zwischenfazit: Weiterbildung zwischen Inklusion und Exklusion**

Das Ziel dieses Kapitels bestand darin, der Frage nachzugehen, inwiefern die von *KUHLENKAMP* (2010) so bezeichneten hinreichenden Bedingungen aktuell gegeben sind, um einer breiten Mehrheit der Bevölkerung die Realisierung lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Als hinreichende Bedingungen bezeichnet *KUHLENKAMP* (2010, S. 122) „leistungsfähige sowie zugängliche Institutionen und Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst die Rahmenbedingungen der Weiterbildung auf institutioneller, rechtlicher und organisatorischer Ebene analysiert. Das Weiterbildungsrecht zeichnet sich nicht zuletzt durch den wachsenden Einfluss inter- und supranationaler Organisationen durch eine hohe Komplexität und Unübersichtlichkeit aus. Betriebliche Weiterbildung sowie kommerziell betriebene Weiterbildung bleiben von den gesetzlichen Regelungen weitgehend unberührt. In der Folge unterliegt der quantitativ größte Teil der Weiterbildung nur in geringem Maße gesetzlichen Regelungen (u. a. Betriebsverfassungsgesetz, Fernunterrichtsgesetz). Trotz der abnehmenden quantitativen Bedeutung der öffentlich geregelten Weiterbildung versuchen internationale Organisationen, wie die EU und die OECD, ihren Einfluss auf die Weiterbildung auszubauen. So werden *GROTLÜSCHEN* et al. (2009, S. 349 ff.) zufolge mehr Bereiche der Weiterbildung durch die EU geregelt, als es per Landes- oder Bundesrecht möglich sei. Berücksichtigt man die bereits in den Abschnitten 2.2.2.1 sowie 3.1.1 dargestellten beschäftigungspolitischen und bildungspolitischen Initiativen und Zielsetzungen der EU sowie deren eher eindimensionale Verknüpfung, so legt dies die Vermutung nahe, dass die Einflussnahme der EU eher auf eine zunehmende Realisierung des Employability-Konzepts in der Weiterbildung abzielt.

Während der zunehmende Einfluss internationaler Organisationen auf die Weiterbildung eher kritisch beurteilt wird, werden auf Bundes- und Landesebene Deregulierungstendenzen und Zuständigkeitsverluste sichtbar, die *KUHLENKAMP* (2010) zufolge den bildungspolitischen

Kern der Weiterbildung zunehmend kleiner werden lassen. Auf Landesebene trage der finanzielle Rückzug zu einer Schmälerung der Durchsetzungskraft der Weiterbildungsgesetze bei (vgl. *Kuhlenkamp* 2005). Auf Bundesebene hingegen haben mit dem Arbeitsförderungsgesetz sowie dem nachfolgenden SGB III Politikbereiche einen strukturbildenden Einfluss auf die Weiterbildung genommen, die eher arbeitsmarktwirtschaftlichen Effizienzvorstellungen unterliegen. Infolge der Orientierung an eher arbeitsmarktwirtschaftlichen Effizienzvorstellungen verliere das Weiterbildungssystem *FORNECK & WRANA* (2005, S. 146) zufolge „seine gesellschaftliche Funktionalität“. So liegen die Ausgaben für Weiterbildung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, trotz der erheblichen Reduktion des Fördervolumens, unübersehbar über den Ausgaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Neben der Stärkung kommerzieller Weiterbildung führten die Entwicklungen im Arbeitsrecht zur Verschiebung der Priorität beruflicher Weiterbildung von langfristig orientierter Kompetenzentwicklung in Richtung kurzfristiger Wiedereingliederungseffekte (vgl. *ebenda*, S. 89).

Zudem würden die Entwicklungen auf der rechtlichen Ebene *KUHLENKAMP* (2005, S. 17) zufolge zunehmend die öffentliche Verantwortung für Weiterbildung hin zur privaten Verantwortung verschieben. Diese Entwicklung stehe jedoch im Widerspruch zum aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel, der „mehr und anderen durchsetzbaren rechtlichen Schutz“ (*Kocher & Welti* 2013, S. 299) erforderlich mache.

Auf der Ebene der Organisation konnten die Veränderungen der quantitativen Bedeutung der Reproduktionskontexte der Weiterbildung nachgezeichnet werden. Die wachsende Bedeutung der im Feld der Unternehmen organisierten Weiterbildung sowie der am Markt reproduzierten Weiterbildung ist unübersehbar.

Die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung verweist, nach einer Zeit der Konsolidierung, auf die quantitativ wachsende Bedeutung von Weiterbildung insgesamt und betrieblicher Weiterbildung im Besonderen. Im Jahr 2012 konnten 64 % der Weiterbildungsveranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet werden und jeweils 18 % der individuell beruflichen sowie der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung. Dabei zeigen vor allem Merkmale der Erwerbssituation sowie des Qualifikationsniveaus signifikante Effekte auf die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation. Erwerbstätige weisen sichtbar höhere Wahrscheinlichkeiten auf, an Weiterbildung zu partizipieren. Die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation steigt ebenfalls mit zunehmendem Qualifikationsniveau sowie mit der Übernahme



von Führungsverantwortung. Die gruppenspezifischen Unterschiede beim informellen Lernen ähneln denen der non-formalen Weiterbildung (vgl. *Bilger et al. 2013*)

Für die betriebliche Weiterbildung, als quantitativ bedeutsamsten Bereich der Weiterbildung, belegen verschiedene Studien einen ausgeprägten Einfluss der Charakteristika der Tätigkeit bzw. des Arbeitsverhältnisses auf die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation. Da diese Merkmale in hohem Maße vom allgemeinen und beruflichen Qualifikationsniveau bestimmt werden, lässt dies den Schluss zu, dass die betriebliche Weiterbildung die pfadprägende Wirkung des vorliegenden allgemeinbildenden Schulabschlusses nicht aufhebt, sondern eher stabilisiert, wenn nicht sogar verstärkt. *BILGER et al. (2013, S. 75)* konstatieren, dass kein Weiterbildungssegment ein Volumen aufweist, welches kompensatorische Effekte ermöglichen könnte. Der Bildungsvorsprung werde durch die selektive Weiterbildungspartizipation eher verfestigt. Dieser Befund in Verbindung mit den veränderten politischen Regularien legt die Vermutung nahe, dass auch in der Weiterbildung außerhalb der Unternehmen die Unterstützung der Individuen bei der Aufhebung bestehender Pfadabhängigkeiten im Lebens- und Erwerbsverlauf nicht mehr vordringliches Ziel zu sein scheint.

Für die im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehenden atypisch Beschäftigten zeigen sich für alle Formen atypischer Beschäftigung geringere Wahrscheinlichkeiten der Weiterbildungsteilnahme. Dies gilt insbesondere für Zeitarbeiter und geringfügig Beschäftigte. Die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation für atypisch Beschäftigte wird zusätzlich reduziert, wenn eine prekäre Beschäftigung vorliegt oder auch ein geringes Qualifikationsniveau. Die Zugangshürden für das informelle Lernen sind dagegen geringer ausgeprägt (vgl. *Bellmann et al. 2013*).

Infolge der häufig prekären Einkommenssituation atypisch Beschäftigter können auch die Finanzierungsmodalitäten der Weiterbildung zu einem Exklusionsrisiko werden. Die analysierten Daten belegen eine unübersehbare Erhöhung der durchschnittlichen Kostenbeteiligung in der betrieblichen, individuell beruflichen sowie nicht-beruflichen Weiterbildung. In der betrieblichen Weiterbildung übernehmen dabei insbesondere die Beschäftigtengruppen häufiger einen finanziellen Eigenanteil, die hier eher unterrepräsentiert sind und über vergleichsweise weniger finanzielle Mittel verfügen. Hinzu kommt auch eine Erhöhung der indirekten Kostenbeteiligung seitens der Beschäftigten. So steigt zwischen 2007 und 2010 der Anteil der betrieblichen Weiterbildungen, die in Freizeit stattfinden von einem Fünftel auf ein Drittel (vgl. *Seyda & Werner 2012*).

Dagegen sind die durchschnittlichen Kosten der Unternehmen zwischen 2007 und 2011 gesunken. Verbunden mit der Erhöhung der direkten und indirekten Kostenbeteiligung kann man zu dem Ergebnis kommen, dass die bisherige arbeitgeberseitige Sorge für die Beschäftigung zunehmend durch individuelle Eigenverantwortung abgelöst wird (vgl. *Corsten* 2012, S. 83). In Anbetracht der segmentspezifischen kurzen Veranstaltungsformen, der (nicht-)vergebenen Teilnahmebescheinigungen kann zumindest für die betriebliche Weiterbildung davon ausgegangen werden, dass sich das Employability-Konzept zu einem zentralen Referenzkonzept entwickelt hat.

Der Abbau der strukturellen und finanziellen Supportstrukturen wird nicht zuletzt sowohl in der betrieblichen Weiterbildung als auch in der öffentlich geförderten Weiterbildung mit dem Verweis respektive der Forderung nach verstärkter Eigeninitiative der Individuen legitimiert. Mit Blick auf die Ausbildung, die der Weiterbildung strukturell vorgelagert ist, stellt sich auch die Frage: Wenn sich in der (betrieblichen) Weiterbildung das Employability-Konzept zunehmend zu einem wichtigen Referenzpunkt entwickelt, wann etabliert sich das Konzept auch in der (betrieblichen) Ausbildung?

Die zunehmende Etablierung des Employability-Konzepts stellt sich insbesondere für atypisch Beschäftigte problematisch dar. Atypisch Beschäftigte, vor allem Leiharbeiter und geringfügig Beschäftigte bedürfen aufgrund ihres im Vergleich zu Beschäftigten in einem Normalarbeitsverhältnis geringeren allgemeinen und/oder beruflichen Qualifikationsniveaus in verstärktem Maße beruflicher Weiterbildung, die sich eher an der Formung der Lebensverläufe als Förderung des Individuums orientiert (vgl. *Kurtz* 2002, S. 885), um die vorhandenen starken Problemlagen in Bezug auf grundlegende Bildungsstandards (vgl. u. a. *Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2007/*Rammstedt* 2013) sowie berufsnahe Kompetenzen auszugleichen. Dabei verfügen atypisch Beschäftigte jedoch über weniger zeitliche und finanzielle Kontingente für tätigkeitsunspezifische Weiterbildung, um die vorhandenen Defizite abzubauen. Wie die Ergebnisse des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) belegen, können die Defizite beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen im allgemeinbildenden Schulsystem später über die Beschäftigung kaum zuverlässig ausgeglichen werden (vgl. *Rammstedt* 2013) und auch die Weiterbildung wirkt eher kumulativ, denn kompensatorisch (vgl. *Bilger et al.* 2013).

Verschärfend kommt hinzu, die schulische Vorbildung erweist sich als Schlüsselvariable im Hinblick auf die Ausprägung der Weiterbildungsbarrieren. Zudem sinken die Nutzenwartun-

gen an Weiterbildung mit dem vorliegenden allgemeinen Schulabschluss. In Anbetracht der Schlüsselstellung des individuell wahrgenommenen Nutzens im Hinblick auf die individuelle Zahlungsbereitschaft (vgl. *Walter & Müller* 2013) stellt sich mangelnder individuell wahrgenommener Bedarf respektive Nutzen auf der Ebene des Subjekts als ein zentraler Mechanismus heraus, der einen intendierten Richtungswechsel vom Pfad der zunehmenden biografischen Exklusion bedeuten könnte. Auch Arbeitslosigkeit sowie bisherige Nicht-Teilnahme erweisen sich als bedeutende Weiterbildungsbarrieren. Insofern muss die Weiterbildungsbereitschaft bspw. durch Beratung (siehe u. a. *Gieseke & Heuer* 2011) erhöht werden, indem der spezifische Nutzen für den Einzelnen sichtbar gemacht wird. Dies könnte zur Stärkung des Handlungswillens der Individuen beitragen. Um diesen Richtungswechsel zu vollziehen, bedürfen insbesondere atypisch Beschäftigte jedoch struktureller und finanzieller Supportstrukturen. Die vorhandenen Defizite verbunden mit den häufig prekären Lebens- und Erwerbsbedingungen können durch selbstverantwortetes und/oder selbstorganisiertes Lernen kaum zuverlässig ausgeglichen werden. So bezweifeln bspw. Arbeitslose, Nicht-Teilnehmende sowie Geringqualifizierte häufiger, die Anforderungen für eine Weiterbildung nicht zu erfüllen, ebenso benennen sie häufiger ein fehlendes Beratungsangebot als Weiterbildungsbarriere (vgl. *Bilger et al.* 2013).

*KRONAUER* (2010a, S. 16 f.) konstatiert zu den dargestellten Entwicklungen, Weiterbildung müsse ihre Position neu bestimmen, wenn sie sich dem Ziel verpflichtet fühlt, die Inklusionsmöglichkeiten durch Bildung zu erweitern. Sie müsse versuchen, sich der Überforderung zu verweigern und die Verengung unterlaufen. Die Analyse der Exklusion könne der Weiterbildung dabei „orientierende Hilfestellung“ leisten.

## 5 Lebenslanges Lernen und Exklusionsrisiken

Die beiden zentralen Begriffe dieser Arbeit sind lebenslanges Lernen und Exklusion. Lebenslanges Lernen wird dabei nicht nur funktionalistisch als Sicherung des Erwerbs, respektive „Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen“ gedacht (vgl. *Pongratz* 2010, S. 157), sondern auch zivilgesellschaftlich als Formung des Lebenslaufs im Sinne der Förderung der Person. Lebenslanges Lernen wird der Vorstellung der UNESCO folgend als mehrdimensionale Bildung verstanden, die es jedem Menschen ermöglicht,

„Wissen und Fähigkeiten zu erweitern und anzupassen, das Urteilsvermögen zu schärfen und den Handlungsspielraum zu vergrößern. Dieser Prozeß muß die einzelnen befähigen, sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewusst zu werden und eine aktive Rolle in Arbeit und Gesellschaft zu spielen“ (*UNESCO* 1997, S. 88).

Insofern stellt ein zentrales Kriterium eines derart verstandenen Konzepts inklusionsfördernde Angebots- und Nutzungsstrukturen sowie Zugangsbedingungen dar. Dies impliziert neben einer verstärkt ausgewogenen Berücksichtigung der Interessen und Zielsetzungen, welche die verschiedenen Akteure des lebenslangen Lernens mit der Realisierung lebenslangen Lernens verbinden, auch eine Verantwortungsteilung, die sich an den jeweils vorhandenen Ressourcen und verfolgten Zielsetzungen orientiert. Die Befähigung für ein derart verstandenes Konzept kann in der Folge nicht mittels eines Konzepts erfolgen, dessen „eindimensionales Erfolgskriterium“ (*Kuhlee & van Buer* 2010) letztlich die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt respektive die Befähigung für dessen Anforderungen (vgl. *Kraus* 2006, S. 59 f.) darstellt. Diese kritisierte Verengung lebenslangen Lernens spricht insofern gegen die Etablierung des Employability-Konzepts als berufliches Befähigungskonzept sowie Referenzkonzept in der beruflichen Weiterbildung. In der betrieblichen Weiterbildung hat sich das Employability-Konzept in weiten Teilen bereits durchgesetzt, da es sich für die Unternehmen als Hauptfinanzier der betrieblichen Weiterbildung als äußerst funktional erweist. Belege dafür liefern die gesunkenen durchschnittlichen Weiterbildungskosten der Unternehmen in Verbindung mit der gestiegenen direkten und indirekten Kostenbeteiligung in und außerhalb der betrieblichen Weiterbildung seitens der Teilnehmenden (vgl. Abschnitt 4.4.2). Hier wird ein zentraler Bestimmungsmoment des Employability-Konzepts sichtbar: Die zunehmende Ablösung der arbeitgeberseitigen Sorge für Beschäftigung und berufliche Entwicklung durch arbeitnehmerseitige Eigenverantwortung (vgl. *Cordes* 2012, S. 83). Die segmentspezifisch zeitlich komprimierten Ver-

anstellungsformen, die Beteiligungsregulation sowie die (nicht-)vergebenen Teilnahmebescheinigungen stützen dieses Bild.

Um angesichts dieser Entwicklungen Handlungsvorschläge zu unterbreiten, die mehr Ausgewogenheit sowohl im Hinblick auf die Zielsetzungen als auch Verantwortungsteilung bewirken könnten, ist es zunächst erforderlich, den biografischen Pfad der Inklusion respektive biografisch zunehmender Exklusion vom lebenslangen Lernen nachzuzeichnen.

Der zweite zentrale Begriff dieser Arbeit Exklusion wird als Zustand, aber vor allem Prozess betrachtet. Dabei wird Kronauer folgend Exklusion verstanden als:

„[...] eine zunehmende Machtverschiebung im Kontinuum wechselseitiger Abhängigkeitsverhältnisse zu Lasten einer Seite“ (vgl. *Kronauer* 2010d, S. 144).

Dabei bestimmen weitgehend die Entwicklungen der institutionellen Arrangements der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion: Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat sowie soziale Nahbeziehungen, wer in welcher Phase seines Lebensverlaufs Exklusionsgefahren ausgesetzt ist. Darüber hinaus stellt es sich als unerlässlich dar, auch die kritischen Ergebnisse zu identifizieren, welche den Pfad in Richtung biografisch zunehmende Exklusion initiieren (vgl. ebenda).

Zur zentralen Vermittlungsinstanz Arbeitsmarkt: Hinsichtlich der verschiedenen Thesen, die im Hinblick auf die Veränderung des Beschäftigungssystems diskutiert werden, verweisen die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Daten eher auf eine zunehmende Fragmentierung und Segmentierung des Beschäftigungssystems. Intensiv wird dabei die Segmentierung des Beschäftigungssystems entlang der Beschäftigungsform diskutiert. Wie im zweiten Kapitel dieser Arbeit dargelegt werden konnte, sind atypische Beschäftigungsverhältnisse im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis mit verschiedenen materiellen und immateriellen Risiken verbunden, wie geringere Mobilitätschancen, eine geringere Beschäftigungsstabilität, eine erhöhte Gefahr, einen Lohn unterhalb der Mindestlohngrenze zu erhalten, aber auch einer hohen Wahrscheinlichkeit, auf die sozialen Sicherungssysteme angewiesen zu sein.

Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass atypische Beschäftigungsverhältnisse verschiedene Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen treffen. Die Zunahme des Anteils atypischer Beschäftigungsverhältnisse ist jedoch bei Personen mit geringem und mittlerem Qualifikationsniveau wesentlich höher als bei Personen mit hohem Bildungsstand.

Für die beiden atypischen Beschäftigungsformen Leiharbeit und geringfügige Beschäftigung konnte eine Kumulation verschiedener Exklusionsrisiken der zentralen Vermittlungsinstanz der Exklusion Erwerbsarbeit nachgezeichnet werden. Die Beschäftigten werden am Arbeitsmarkt und/oder in der Beschäftigung, nicht zuletzt infolge der vergleichsweise geringeren Weiterbildungspartizipation, in eine marginale Position gedrängt, in der sie kaum über Veränderungsmacht verfügen, die sich bis zum völligen Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt zuspitzen kann (vgl. *Kronauer* 2010a, S. 45).

Während in der Leiharbeit eher jüngere Männer überrepräsentiert sind, arbeiten mehr Frauen in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen. Beide Beschäftigungsformen zeichnen sich durch einen hohen quantitativen Zuwachs vor allem beim geringen und mittleren Qualifikationsniveau aus. Geringfügig Beschäftigte sind vor allem in der Nahrungs- und Genussmittelbranche, im Gastgewerbe und im Handel tätig; Leiharbeiter im verarbeitenden Gewerbe und zunehmend in den sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen. Die Wahrscheinlichkeit, einer atypischen Beschäftigung nachzugehen, ist für Absolventen einer vollzeitschulischer Ausbildung erhöht und verringert sich mit zunehmender Ausbildungsdauer (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2012a, S. 264 ff.). Die Projektion des zu erwartenden Qualifikationsbedarfs impliziert eher noch zunehmende Exklusionsrisiken gering Qualifizierter. Die Grenzen zwischen Inklusion in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis und Exklusion als zunehmende Marginalisierung des Beschäftigten respektive nach Beschäftigung Suchenden haben sich insofern nicht nur verstärkt, sondern auch verschoben. Dabei gewinnen Merkmale des Bildungsniveaus und der Berufsklasse, aber auch die Erwerbsphase und die strukturelle Position, in der sich die Beschäftigten befinden, an Bedeutung für den Schutz vor Erwerbsrisiken. Flexibilität wird seitens der Arbeitgeber vor allem von den Arbeitnehmergruppen gefordert, die im Arbeitsprozess leicht ersetzbar sind, wie Geringqualifizierte, junge und unerfahrene Arbeitskräfte, aber auch Frauen. Bereits im Beschäftigungssystem Etablierte können sich dagegen weitgehend vor zunehmenden Flexibilisierungsanforderungen schützen (vgl. *Buchholz & Blossfeld* 2009).

Im Hinblick auf die verschiedenen atypischen Beschäftigungsformen kann festgehalten werden, dass sie ein Konglomerat darstellen, das einen Einstieg in den Prozess der Exklusion bedeuten kann. Leiharbeit sowie geringfügige Beschäftigung können dagegen den Durchstieg in die Exklusion bedeuten. Durchstieg in dem Sinne, dass die kontinuierlich sichernden Mechanismen bzw. Änderungsresistenzen derart stark ausgeprägt sind, dass es nicht mehr in der

Handlungsmacht des Individuums liegt, den Prozess der abnehmenden wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisse zulasten der Beschäftigten aufzuhalten.

Zur zentralen Vermittlungsinstanz Wohlfahrtsstaat: Die Arbeitsmarktpolitik forciert mit ihrer Zuschreibung der Ursachen der Arbeitslosigkeit vornehmlich beim Individuum die Kontextabhängigkeit des Individuums von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen. *BUDE & WILLISCH* (2006, S. 12) zufolge handle sich der Staat mit der veränderten Zuschreibung der Ursachen der Arbeitslosigkeit erst das Exklusionsproblem ein. Das Ziel der Arbeitsmarktpolitik sei eher die „Befähigung zum aktiven Marktverhalten“. Insofern werden hier Parallelen zum Employability-Konzept sichtbar. *KRAUS* (2006) bescheinigt der Arbeitsmarktpolitik eine unterstützende und disziplinierende Funktion im Hinblick auf die Etablierung des Employability-Konzepts. Die Analyse der Struktur der Arbeitslosigkeit verweist auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau und der Wahrscheinlichkeit, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Im Rechtskreis des SGB II befinden sich vor allem gering Qualifizierte. Die strengen Bedürftigkeitsprüfungen, Zumutbarkeitskriterien sowie Sanktionen, die greifen können, wenn eine zumutbare Erwerbstätigkeit nicht aufgenommen wird, erhöhen insofern den Druck auf den Personenkreis, für den sich die Integration in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis schwieriger realisieren lässt. Die veränderte Arbeitsmarktpolitik bewirkt somit neben der Stärkung der Eigenverantwortung der Individuen für den Erhalt ihrer „Marktfähigkeit“ auch eine Verstärkung der Kopplung sozialer Teilhabe an ein stabiles Beschäftigungsverhältnis (vgl. *Buchholz & Blossfeld* 2009, S. 127).

Zur zentralen Vermittlungsinstanz soziale Nahbeziehungen: Die Veränderung der Familien- und Lebensformen verweist auf zunehmend brüchiger werdende Sozialbeziehungen. Verbunden mit der gestiegenen Bildungsaspiration der Frauen sowie der geringeren Erwartbarkeit einer stabilen Erwerbsbiografie führt dies zu veränderten Ansprüchen an die Erwerbsarbeit im Hinblick auf Flexibilität und Sicherheit (vgl. *Kronauer & Linne* 2005, S. 233). Die häufig postulierte Entgrenzung von Arbeit und Leben zeichnet sich aktuell nur für eine Minderheit ab. Sichtbar wird jedoch, die Ressourcen zur Stabilisierung der Lebensführung bei unsicherer Erwerbsbeteiligung werden geringer. Der hohe Anteil von Alleinerziehenden, die sich in einer sozialen und/oder finanziellen Risikolage befinden, weist auf eine eher hohe Gefahr sozialer Exklusion bei fehlenden Unterstützungsstrukturen hin. Die bisher analysierten Daten liefern insofern Belege für einen wachsenden Einfluss der ökonomischen Rahmenbedingungen auf den Berufs- und Lebensverlauf. Sichtbar wird eine zunehmende Pluralisierung von Lebens-

formen und Lebenswegen, mit der auch veränderte Anforderungen an Form, Flexibilität und Sicherheit von Beschäftigungsverhältnissen einhergehen (vgl. *Kronauer & Linne* 2005, S. 231 ff.).

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Entwicklung der drei zentralen Vermittlungsinstanzen der Exklusion festgehalten werden: Die zentralen Vermittlungsinstanzen Wohlfahrtsstaat und soziale Nahbeziehungen haben im Zeitverlauf eher an „inkludierender Substanz“ (*Kronauer* 2010a, S. 46) verloren. Sichtbar wird dies auch an der weiterhin engen Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status, dem Kompetenzerwerb und der Bildungsbeteiligung in Deutschland (vgl. *Ehmke & Jude* 2010, S. 247 ff.). Im Gegenzug gewinnt die zentrale Vermittlungsinstanz Erwerbsarbeit im Hinblick auf die Strukturierung und Stabilisierung von Exklusionsgefahren zunehmend an Bedeutung. Befördert wird diese Entwicklung durch die vorrangige Orientierung der Arbeitsmarktpolitik an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts. Diese von *KRONAUER* (2010c, S. 50 ff.) so bezeichnete institutionelle Verknüpfung kann nicht nur die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass kritische Ereignisse im Lebensverlauf ausgrenzend wirken. Zudem kann die institutionelle Verknüpfung die Exklusionswirkung kritischer Ereignisse über die Dimensionen hinweg verstärken.

Der Pfad zunehmend biografischer Exklusion lässt sich basierend auf den im Rahmen dieser Arbeit dargelegten Daten skizzenhaft folgendermaßen beschreiben: Eine besonders kritische Weichenstellung, welche die Erwerbschancen und beruflichen Entwicklungswege stark prägt, stellt der Übergang zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Berufsbildungssystem dar. Angesichts der Veränderungen in der Zusammensetzung der Neuzugänge zu den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems wird eine Verschiebung der Wertigkeit der Schulabschlüsse intensiv diskutiert. Dabei stellt die seit 15 Jahren relativ stabile Segmentierung von Berufen bzw. Berufsordnungen nach der Vorbildung einen wichtigen Stellungsparameter für den weiteren Erwerbsverlauf dar (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* 2012, S. 110 ff). Insgesamt können vier Segmente unterschieden werden. Im oberen Segment befinden sich vor allem die sogenannten Abiturientenberufe. Hier handelt es sich zumeist um kaufmännische und Verwaltungsberufe. Im zweiten Segment dominieren Auszubildende mit mittlerem Abschluss, gefolgt von Abiturienten. Auch hier sind eher kaufmännische und verwaltende Beruf überrepräsentiert. Im dritten Segment verfügen 50 % der Auszubildenden über einen mittleren Schulabschluss und 40 % über einen Hauptschulabschluss. Hier sind etwa zu gleichen Teilen kaufmännische und



gewerblich-technische Berufe vertreten. Im untersten Segment verfügen drei Fünftel über einen Hauptschulabschluss und drei Zehntel über den mittleren Abschluss. Diesem Segment sind Berufe, wie Tischler, Koch, Verkäufer, Friseur, Kosmetiker, aber auch Fachkräfte im Gastgewerbe zugeordnet. Dabei liefern Studien Belege für eine abnehmende gesellschaftliche Responsivität im Ausbildungsverhalten der Betriebe. Angebots- sowie beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren prägen das Angebot an Ausbildungsstellen zunehmend (vgl. *Troltsch & Walden 2007/Troltsch et al. 2010*).

Im Schulberufssystem ist die Segmentation nach Vorbildungsniveau sogar noch stärker ausgeprägt (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2012, S. 101 ff./Bundesinstitut für Berufsbildung 2012a, S. 213 ff.*). Die allgemeine Verteilung der Anfängerzahlen im Übergangssystem hat sich trotz des Rückgangs des absoluten und relativen Anteils an allen Anfängern im Berufsausbildungssystem kaum verändert. Spiegelt jedoch weitgehend die rechtlich geregelten Zugangsbedingungen. Festzuhalten ist jedoch, ein höherwertiger Schulabschluss, sofern er im Übergangssystem erlangt wurde, wirkt positiv auf die Übergangswahrscheinlichkeit in eine berufliche Ausbildung. Liegt bereits zu Beginn des Eintritts in eine Maßnahme des Übergangssystems ein mittlerer Schulabschluss vor, so zeigen die Maßnahmen kaum einen nachweisbaren Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit (vgl. *Beicht 2009*). Auch andere Studien verweisen auf die „Gatekeeper-Funktion“ (*Schumann 2005*) des allgemeinbildenden Schulabschlusses im Berufsbildungssystem. *KONIEZKA (2007, S. 288)* zufolge habe die berufliche Ausbildung als Lebensverlaufsinstitution die Offenheit der Berufszugangswege reduziert.

An der zweiten Schwelle wurde die Wirkung der verschiedenen Übergangswege auf die Qualität der ersten Arbeitsverhältnisse analysiert. So zeigt sich bei den Ausbildungsberufen der unteren Segmente eine weit unterdurchschnittliche Voll- und Teilzeiterwerbstätigkeit ein Jahr nach Ausbildungsende. Auch im Hinblick auf die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung wird sichtbar, Absolventen der Berufe aus den oberen Segmenten werden eher ausbildungsadäquat beschäftigt. Die Wahrscheinlichkeit für die Absolventen der oberen Segmente, in berufsförmig organisierte Arbeit zu münden, ist unübersehbar erhöht. Dieser Bereich bezahlter Arbeit zeichne sich durch andere Identitätsmuster der Arbeitenden aus als die Tätigkeit in einem Erwerbsberuf, der nur bedingt an einen formalen Ausbildungsrahmen anknüpft (vgl. *van Buer 2012*). Dabei werden nicht nur an der zweiten Schwelle Diskontinuitäten sichtbar, die Wahrscheinlichkeit eines eher diskontinuierlichen Erwerbsverlaufs ist für Personen, die

eine Ausbildung unterhalb der oberen Mitte absolvieren wesentlich erhöht (vgl. *Baethge-Kinsky* 2012). Der Mobilitätshorizont wird demzufolge bereits an der ersten Schwelle in Abhängigkeit vom vorliegenden Schulabschluss weitgehend abgesteckt. Auch die Längsschnittperspektive der Erwerbsbeteiligung verweist auf eine eher geringe Durchlässigkeit zwischen den Zonen diskontinuierliche Erwerbstätigkeit und stabile Beschäftigung. Wobei wiederum mit steigendem Qualifikationsniveau die Wahrscheinlichkeit einer durchgehenden Beschäftigung nachzugehen steigt (vgl. *Fromm & Bartelheimer* 2012, S. 348 ff.).

Somit kann als ein zentraler Befund dieser Arbeit festgehalten werden: Der allgemeinbildende Schulabschluss kristallisiert sich als eines der besonders kritischen Ereignisse heraus, welches den Pfad in eine eher diskontinuierliche Erwerbsbiografie initiiert, aber auch der (Nicht-)Erwerb eines Berufsabschlusses oder akademischen Abschlusses. Unübersehbar wird dabei nicht nur die Qualifikationsgebundenheit des Übergangs in den Arbeitsmarkt, sondern auch der Einfluss auf die jeweilige Positionierung im Beschäftigungssystem, die eng mit den Partizipationschancen an Weiterbildung verbunden ist. Hinzu kommt, durch die pfadprägende Wirkung formaler Ausbildung für die langfristige berufliche Positionierung werden soziale Ungleichheiten im Bildungssystem in Ungleichheiten im Beschäftigungssystem prolongieren (vgl. *Edelstein* 2006/*Herzberg & Truschkat* 2009). Die durch schulisches Lernen institutionell gestützte Segregation entfaltet ihre Wirkung bis weit hinein in die Weiterbildung. Dies lasse, *KUHLEE & VAN BUER* (2010) zufolge, ein Überwinden der Bildungsarmut durch selbstgesteuertes bzw. eigeninitiiertes Lernen eher fraglich erscheinen.

Nachdem der Pfad in einen diskontinuierlichen Erwerbsverlauf allgemein nachgezeichnet wurde, wird die Frage virulent: Inwiefern wirkt sich ein diskontinuierlicher Erwerbsverlauf auf die Zutritts- und Beteiligungschancen am lebenslanges Lernen aus?

Trotz divergenter Positionen besteht im Diskurs über lebenslanges Lernen Einigkeit darüber, dass lebenslanges Lernen aktuell und zukünftig noch verstärkt, ein zentrales Element im Erwerbs- und Lebensverlauf darstellen wird. Kontroversen bestehen darüber, inwiefern lebenslanges Lernen eher „instrumentalisiert“ oder „emanzipiert“ (*Alheit & Dausien* 2010, S. 714). Der bildungspolitische Diskurs zeichnet sich durch eine unübersehbare Hinwendung zum Individuum aus. Problematisch dabei ist vor allem die Vernachlässigung der Bedingungen auf der Meso- und Exosystemebene. Insofern wird den exkludierenden Institutionen nicht mehr die hinreichende Bedeutung zugewiesen, die ihnen in der gesellschaftlichen und politischen

Diskussion zukommen sollte. Im bildungspolitischen Diskurs werden nicht nur überhöhte Anforderungen an das Konzept sichtbar, sondern auch eine Engführung des Lernens zur Bewältigung eher ökonomischer Belange wie Qualifikationsanforderungen, Arbeitsmarktbefordern und informationstechnologischer Entwicklungen (vgl. *Rothe* 2011a, S. 227 ff.). Mit der Zuschreibung einer besonderen Verantwortung des Individuums für sein individuell zu realisierendes lebenslanges Lernen gehe eine veränderte Applizierung von Erfolg und Misserfolg, aber auch Schuld einher (vgl. *Pätzold* 2011), deren Folge nicht zuletzt eine Entlastung der öffentlichen Hand darstellt, leistungsfähige sowie allgemein zugängliche Angebote lebenslangen Lernens bereitzustellen. Diese Entlastung bedeute jedoch gesellschaftliche Benachteiligung unkritisch zu prolongieren, da Voraussetzungen der Herkunft, Lernbiografie sowie Möglichkeiten der didaktischen Selbstwahl an Bedeutung gewinnen (vgl. *Kuhlenkamp* 2010).

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden kontroverse Konzepte diskutiert. Zum einen findet die zunehmende Individualisierung lebenslangen Lernens im Diskurs über selbstgesteuertes Lernen und der Kompetenzdiskussion, aber auch durch den Perspektivwechsel weg von Curricula hin zum Individuum Unterstützung. Zum anderen wird bspw. in den beiden im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Ansätzen die Bedeutsamkeit der Kontextbedingungen für die Konstruktion von Bildungswegen hervorgehoben. Im biografiethoretischen Ansatz wird neben temporären Faktoren auch die Kontextualität des Lernens untersucht. Insofern steht die Konstruktion von Bildungswegen aus dem Zusammenwirken der institutionellen Strukturierung, gesellschaftlichen Kontextbedingungen und den individuellen Handlungen, Erfahrungen und Deutungen der Subjekte im Fokus, und dabei insbesondere die Frage, inwiefern Lernen von äußeren Zwängen bestimmt wird (vgl. *Dausien* 2011). Im lebensverlaufstheoretischen Ansatz wird von gesellschaftlicher Strukturierung des Lebensverlaufs gesprochen. Wobei *KOHLI* (2003) das Erwerbssystem als den zentralen Strukturgeber identifiziert. Die Studien, die im Rahmen der Lebensverlaufsforschung durchgeführt wurden, verweisen dabei eher auf eine restringierende Wirkung der institutionellen Rahmenbedingungen. Die institutionellen Rahmenbedingungen legen fest, welche Entscheidungen eher frei getroffen werden können, welche mit hohen Kosten verbunden sind und welche eher belohnt werden. Dabei wird die individuelle Entscheidungsfreiheit wesentlich von der jeweiligen Position, die eine Person im System der Stratifikationen einnimmt, bestimmt (vgl. *Diwald & Mayer* 2009). Insofern stützen diese Ansätze die Annahme der Pfadabhängigkeit des Lebensverlaufs, in dem die (ökonomischen) Kontextbedingungen wesentlich zur Strukturierung und Stabilisierung von Pfadabhängigkeiten beitragen.

Basierend auf der Analyse der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens sowie der Beteiligungsregulation können asymmetrische Machtverhältnisse als pfadstabilisierender Mechanismus identifiziert werden. Dabei verfügen die Unternehmen nicht nur über die Macht, Arbeitsplätze zu besetzen; die zunehmende Durchsetzung des Employability-Konzepts in der betrieblichen Weiterbildung mit der Ablösung der arbeitgeberseitigen Sorge für die Beschäftigung und berufliche Entwicklung durch arbeitnehmerseitige Eigenverantwortung versetzt die Unternehmen in die Lage, auch über die Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen zur individuellen Realisierung lebenslangen Lernens – und dabei vor allem tätigkeitsunspezifischer Weiterbildung – zu bestimmen. Als exkludierende Mentalitäten können demnach die verengte Orientierung lebenslangen Lernens an vorrangig ökonomischen Belangen sowie die in Teilen unreflektierte Individualisierung der Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens identifiziert werden.

Pfadwechsel können *MAHONEY* (2000, S. 517 ff.) zufolge durch eine Schwächung der Macht der Unternehmen und Stärkung der marginalisierten Gruppen erfolgen. Die Frage, die sich stellt, ist: Wie kann die Position der Beschäftigten gestärkt werden, die infolge ihrer marginalen Position im Beschäftigungssystem in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind? Festzuhalten ist zunächst: Die zunehmende Etablierung des Employability-Konzepts auch in der beruflichen Weiterbildung oder sogar in der strukturell vorgelagerten beruflichen Ausbildung würde eher einer Stärkung der Position der Unternehmen bei der Zuweisung der Chancen für eine individuelle Realisierung lebenslangen Lernens gleichkommen.

Um Handlungsoptionen zur Stärkung der Position der Beschäftigten zu identifizieren, ist zunächst eine Analyse der Praxis der Weiterbildung erforderlich. Im vierten Kapitel wurden daher die rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Beteiligungsregulation im Hinblick auf deren pfad(de-)stabilisierende Wirkung und Exklusionspotenziale analysiert. Die Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen und dabei vor allem der finanzielle Rückzug des Staats hat zur Abwanderung der Zuständigkeit für Weiterbildung in Politikbereiche beigetragen, die eine Verschiebung der Prioritäten beruflicher Weiterbildung weg von langfristig orientierter Kompetenzentwicklung zu kurzfristigen Wiedereingliederungseffekten forciert haben (vgl. *Forneck & Wrana* 2005). Weiterbildung ist insofern immer weniger als Bildungsbereich erkennbar (vgl. *Kuhlenkamp* 2010). Nicht zuletzt befördert dieser Rückzug die Verschiebung der öffentlichen Verantwortung für die Realisierung lebenslangen Lernens hin zum Individuum. Dabei wirken die Initiativen der EU und

OECD eher unterstützend auf die zunehmende Individualisierung der Verantwortung sowie Verengung der Zielsetzungen der Weiterbildung. Auch die Analyse der organisatorischen Rahmenbedingungen, welche die wachsende Bedeutung der im Reproduktionskontext der Unternehmen und/oder Markt agierenden Weiterbildungsorganisationen sichtbar macht, stützt dieses Bild. Insofern kommt den Entwicklungen auf der rechtlichen, institutionellen sowie organisatorischen Ebene eine eher pfadstabilisierende Wirkung zu.

Bei der Analyse der Beteiligungsregulation wird folgender Umgang der Teilnehmenden respektive Nicht-Teilnehmenden mit der forcierten individuellen Verantwortung sichtbar: Die Weiterbildungsbeteiligung befindet sich, nach einer Phase der Konsolidierung, auf dem höchsten Stand seit Beginn der Erhebung im Jahr 1979. Der Zuwachs kommt dabei vor allem der betrieblichen Weiterbildung zugute, die ihren Anteil auf 64 % zulasten der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung ausbaut. Die aufgewendete Zeit für Weiterbildungsaktivitäten verweist eher auf einen Ausbau des Bildungsvorsprungs durch Weiterbildung. Dieser Befund wird durch die enge Kopplung zwischen der Weiterbildungsbeteiligung sowie dem allgemeinen und beruflichen Qualifikationsniveau, dem Erwerbsstatus sowie der Stellung im Beruf gestützt (vgl. *Bilger et al.* 2013). Beim informellen Lernen zeigen sich ähnliche Beteiligungsmuster. Atypische Beschäftigung wirkt negativ auf die Weiterbildungswahrscheinlichkeit. Dies gilt insbesondere für Leiharbeit und geringfügige Beschäftigung. Die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungspartizipation wird nochmals durch das Zusammentreffen der Merkmale atypische Beschäftigung und prekäres Einkommen sowie atypische Beschäftigung und geringes Qualifikationsniveau reduziert. Die Zugangshürden zum informellen Lernen sind weniger stark ausgeprägt. Insgesamt zeigt sich eine geringe Zufriedenheit atypisch Beschäftigter mit den vorhandenen Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. *Bellmann* 2013 et al.).

Insofern kann als weiterer zentraler Befund festgehalten werden: Die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Daten zu den institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Weiterbildung sowie nicht zuletzt die Analyse der Beteiligungsregulation und der Finanzierungsstrukturen verweisen auf verringerte Zutritts- und Beteiligungschancen von (Nicht-)Erwerbstätigen, deren Erwerbsverlauf durch Diskontinuitäten und Instabilitäten gekennzeichnet sind. Insbesondere die verringerten Zutritts- und Beteiligungschancen in der betrieblichen Weiterbildung legen den Schluss nahe, die Anbieter von Arbeit schreiben den instabil Beschäftigten nur bedingt förderungsfähige berufliche Leistungsprofile zu.

Für die Weiterbildung zeichnet sich folgende Entwicklungen ab; Zugang, Anreizsysteme, aber auch individuelle Nachfrage und Nutzung bzw. Nicht-Nachfrage und Nicht-Nutzung prägen sich relativ frühzeitig und zunehmend fokussiert aus. Dabei tragen die ökonomischen Rahmenbedingungen wesentlich zur Stabilisierung der Exklusionsrisiken vom lebenslangen Lernen bei. Die Ergebnisse zur Beteiligungsregulation, zu den Weiterbildungserträgen sowie nicht zuletzt zu den Weiterbildungsbarrieren verweisen jedoch nicht nur auf strukturell bedingte Exklusion, sondern auch Tendenzen zur Selbstexklusion. Insbesondere der wahrgenommene Weiterbildungsnutzen stellt einen wichtigen Stellungsparameter in Richtung Selbstexklusion dar. Dabei nehmen Personen mit geringer Schulbildung wesentlich seltener einen privaten respektive beruflichen Bedarf an Weiterbildung wahr. Optionen für einen intendierten Richtungswechsel in Richtung Inklusion in und auch durch Weiterbildung, wie die Ergebnisse zum Zusammenhang von Weiterbildung und sozialem sowie kulturellem Engagement dies implizieren, sind vorhanden. Auch wenn durch die frühzeitige Pfadinitiiierung eher steigende Kosten der Weiterbildungspartizipation für das Individuum im Zeitverlauf wahrscheinlich sind.

Insofern bedarf es zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter einer Analyse der jeweils vorliegenden Subjekt-Kontext-Relationen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Inwieweit schränken die jeweils vorliegenden Kontextbedingungen das Subjekt im Hinblick auf eine selbstinitiierte (was nicht gleichbedeutend mit selbstorganisierter ist) Realisierung lebenslangen Lernens ein? Sind die Beschränkungen eher zeitlicher, finanzieller Natur oder durch Bildungsdefizite bedingt? Welcher Supportstruktur bedarf es, um sich von diesen Beschränkungen zunehmend zu befreien?

Erforderlich erscheinen Initiativen, die sowohl der strukturell bedingten Exklusion entgegenwirken als auch den sich abzeichnenden Tendenzen zur Selbstexklusion. Dabei können im Rahmen dieser Arbeit nur allgemeine Handlungsoptionen aufgezeigt werden, da atypische Beschäftigungsverhältnisse verschiedene Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen treffen und insofern auch unterschiedlich stark ausgeprägte strukturelle und individuelle Exklusionsrisiken entfalten. Die Identifizierung des allgemeinbildenden Schulabschlusses als eines der besonders kritischen Ereignisse, verbunden mit den Befunden, dass Weiterbildung eher kumulativ denn kompensatorisch wirkt und die Defizite beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen später nur bedingt ausgeglichen werden können, verweisen auf starke Problemlagen – bezogen auf grundlegende Bildungsstandards (vgl. *Bundesministerium*

*für Bildung und Forschung* 2007) vordergründig bei geringfügig Beschäftigten und Leiharbeitern. Den strukturell bedingten Exklusionsrisiken sollte insofern durch öffentliche Supportstrukturen entgegengewirkt werden, die sich an einem verstärkt ganzheitlichen Konzept orientieren, welches die Bedürfnisse aller Akteure lebenslangen Lernens berücksichtigt. In der Folge erscheinen bedarfsgerechte an Nachhaltigkeit orientierte institutionelle Supportstrukturen erforderlich. Auf der Mikrosystemebene kann das von *DIEWALD* (2010a) identifizierte Lebenslaufregime der individuellen Kontinuitätssicherung bei zunehmend schwankender Erwartungssicherheit als ein möglicher Ansatzpunkt dienen. Die Weiterbildungsbereitschaft atypisch Beschäftigter könnte demzufolge erhöht werden, indem Kontinuitätssicherung als individuell relevanter und realisierbarer Weiterbildungsnutzen sichtbar gemacht wird.

Die Arbeit gibt somit erstens Hinweise auf eine verstärkte Berücksichtigung der jeweils vorliegenden Subjekt-Kontext-Relationen, die eine individuelle Realisierung lebenslangen Lernens hemmen. Zweitens stützt die Identifizierung der frühzeitigen und zunehmend fokussierten Pfadinitiiierung die berechtigte Kritik an der verstärkten Orientierung der beruflichen Weiterbildung an eher kurzfristigen Wiedereingliederungseffekten. Je stärker sich die berufliche Weiterbildung an den Funktionslogiken der betrieblichen Weiterbildung orientiert, desto mehr trägt sie zur Stabilisierung des Pfads instabil Beschäftigter in Richtung biografisch zunehmender Exklusion bei oder anders gesprochen, desto höher werden die Kosten für einen intendierten Pfadwechsel sowohl für die Individuen als auch für die öffentliche Hand. Ein Konzept lebenslangen Lernens, welches eine möglichst breite inkludierende Wirkung entfalten soll, erfordert berufliche Weiterbildung, die sich verstärkt an der Formung der Person orientiert und insofern nachhaltige individuell als nützlich erfahrene Bildungsprozesse ermöglicht. Dies bedingt jedoch förderliche Strukturen auf allen Systemebenen.

### **Danksagung**

- Herrn Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer danke ich für den stets ermöglichten Austausch über die Arbeit, inhaltliche Anregungen und die immer wieder erfolgende Bestätigung.
- Frau Prof. Dr. Hippel danke ich für seine Bereitschaft, sich als Zweitgutachter bereitzustellen.
- Ganz besonders danke ich meinem Ehemann, meinen Kindern und meiner Familie für ihre jahrelange Unterstützung, ihr Interesse an der Arbeit und ihre Bereitschaft zu Entbehrungen.



## 6 Anhang

### Zuordnung nationaler Bildungsprogramme zur ISCED-97

ISCED-Stufe	Bildungsgänge
<b>0 Elementarbereich</b>	Kindergärten Vorklassen Schulkindergärten
<b>1 Primarbereich</b>	Grundschulen Integrierte Gesamtschulen (1.–4. Klasse) Freie Waldorfschulen (1.–4. Klasse) Förderschulen (1.–4. Klasse)
<b>2 Sekundarbereich I</b>	
2A Programme, die Zugang zu ISCED 3A oder 3B vermitteln – allgemeinbildend	Hauptschulen Schulartunabhängige Orientierungsstufe Realschulen Förderschulen (5.–10. Klasse) Schularten mit mehreren Bildungsgängen Gymnasien (5.–9./10. Klasse) 1) Integrierte Gesamtschulen (5.–9./10. Klasse) 1) Freie Waldorfschulen (5.–10. Klasse) Abendhauptschulen Abendrealschulen Berufsaufbauschulen Allgemeinbildende Programme an Berufsfachschulen bzw. für Schüler an Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag zur Erfüllung der Schulpflicht bzw. zum Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe I
2B Berufsvorbereitende/berufliche Programme – berufsvorbereitend – berufliche Programme, die Zugang zu ISCED 3B vermitteln	Berufsvorbereitende Programme (an Berufsfachschulen, Berufsvorbereitungsjahr bzw. für Schüler an Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag) –
2C Programme, die <b>keinen</b> Zugang zu ISCED 3 vermitteln, die auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
<b>3 Sekundarbereich II</b>	
3A Programme, die Zugang zu ISCED 5A vermitteln – allgemeinbildend	Gymnasien (Oberstufe) 1) Integrierte Gesamtschulen (Oberstufe) 1) Freie Waldorfschulen (11.–13. Klasse) Förderschulen (11.–13. Klasse) Fachoberschulen – 2-jährig Fachgymnasien Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln
3B Programme, die Zugang zu ISCED 5B vermitteln – beruflich	Berufsgrundbildende Programme mit Anrechnung auf das erste Lehrjahr (an Berufsfachschulen, Berufsgrundbildungsjahr) Berufsschulen (Duales System) Berufsfachschulen, die einen voll qualifizierenden Berufsabschluss vermitteln (ohne : Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieherausbildung) Einjährige Programme in Gesundheitsberufen (an Berufsfachschulen bzw. Schulen des Gesundheitswesens)
3C Programme, die <b>keinen</b> Zugang zu ISCED 5 vermitteln, die auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt oder auf Programme in ISCED 3 und 4 vorbereiten	Beamtenanwärter im mittleren Dienst

ISCED-Stufe	Bildungsgänge
<b>4 Postsekundärer nichttertiärer Bereich</b>	
4A Programme, die Zugang zu ISCED 5A vermitteln	Abendgymnasien Kollegs Fachoberschulen – 1-jährig Berufs-/Technische Oberschulen Kombination aus einem allgemein bildenden Programm (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Programm (ISCED 3B) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Studienberechtigung, dann Berufsschulen (Duales System)</li> <li>– Studienberechtigung, dann Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt</li> <li>– Berufsschulen (Duales System), dann Studienberechtigung</li> <li>– Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt, dann Studienberechtigung</li> <li>– Gleichzeitiger Erwerb von Studienberechtigung und Berufsabschluss (an Berufsfachschulen und teilweise an Fachgymnasien)</li> </ul>
4B Programme, die Zugang zu ISCED 5B vermitteln	Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen in ISCED 3B <ul style="list-style-type: none"> <li>– Berufsschulen (Duales System), dann Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt</li> <li>– Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt, dann Berufsschulen (Duales System)</li> <li>– Zwei Berufsausbildungen im Dualen System nacheinander</li> <li>– Umschüler an Berufsschulen (Duales System)</li> </ul>
4C Programme, die <b>keinen</b> Zugang zu ISCED 5 vermitteln, die auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	—
<b>5 Tertiärbereich I</b>	
5A	Universitäten Pädagogische Hochschulen Theologische Hochschulen Kunsthochschulen Fachhochschulen 2)
5B	Fachschulen Fachakademien (Bayern) Berufsakademien Verwaltungsfachhochschulen Zwei- oder dreijährige Programme in Gesundheits- und Sozialberufen bzw. Erzieherausbildung (an Berufsfachschulen bzw. Schulen des Gesundheitswesens)
<b>6 Weiterführende Forschungsprogramme</b>	Promotionsstudium
<b>Programme die keinem Level zugeordnet werden können</b>	Überwiegend geistig behinderte Schüler an Förderschulen, die keinem Bildungsbereich zugeordnet werden können.

1) Für G8-Programme an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen beginnt die dreijährige Oberstufe in der 10. Klasse (Einführungsstufe).

2) Ab 2008/2009 einschl. der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (früher: Berufsakademien, die in ISCED 5B nachgewiesen wurden).

Quelle: *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* 2012b, S. 74/75

## 7. Literaturverzeichnis

ALHEIT, Peter (2009a): "Diskurspolitik" Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: ALHEIT, Peter & FELDEN, Heide von (Hg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-87.

ALHEIT, Peter (2009b): Vom kritisch motivierten "Lernen in Selbsthilfe" zum ökonomisch gerahmten "selbstgesteuerten Lernen": Eine symptomatische Karriere? In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 557–567.

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie des lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 565-585.

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie des lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–733.

ALHEIT, Peter & FELDEN, Heide von (Hg.) (2009): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ALLMENDINGER, Jutta (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske & Budrich.

ALLMENDINGER, Jutta & LEIBFRIED, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 21-22/2003, S. 12–18.

ALLMENDINGER, Jutta & NIKOLAI, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45/2006, S. 32–38.

ARNOLD, Rolf (2011): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): *Bildung in Deutschland*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG & DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

AYDT, Sabine (2011): Weiter, weiter,...! Bildung am Weg in die Zukunft. Ein Plädoyer für das Innehalten. In: SPRUNG, Anette (Hg.): *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsfor-schung*. Berlin: Waxmann, S. 67-75.

BAETHGE-KINSKY, Volker (2012): Neudefinition der "bürgerlichen Grundbildung" und gefährdete Bildungsteilhabe. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomi-schen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–222.

BAETHGE, Martin (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: TROMMER, Luitgard et al.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 541–598.

BARTELHEIMER, Peter (2011): Unsichere Erwerbsbeteiligung und Prekarität. In: *WSI Mittei-lungen*, 8/2011, S. 386–393.

BAUER, Michael W. & KNÖLL, Ralf (2003): Die Methode der offenen Koordinierung: Zukunft europäischer Politikgestaltung oder schleichende Zentralisierung. In: *Aus Politik und Zeitge-schichte*, 1-2/ 2003, S. 33–38.

BECK, Johannes (2011): Lernen im Leben oder die Ohnmacht der Pädagogen: Über die Selbsterstellung verhältnismäßiger Menschen und einen kleinen Widerspruch der Bildung. In: KAMMLER, Eva & HERBERG, Heidrun: *Biographie und Gesellschaft*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 61-76.

BECKER, Rolf (2007): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BECKER, Rolf & LAUTERBACH, Wolfgang (2007): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: BECKER, Rolf : *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-41.

BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEICHT, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: *BIBB Report*, 11/09, S.1-16.

BEYER, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (1) 2005, S. 5–21.

BEYER, Jürgen (2006): Pfadabhängigkeit: Über institutionelle Kontinuität, anfällige Stabilität und fundamentalen Wandel. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

BILGER, Frauke et al. (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

BIRKELBACH, Klaus & BOLDER, Axel (2010): Lebensläufe in der Lebensmitte: Anpassung, Gestaltung und Beharrung in regionalen Lebenswelten. In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–88.

BLOSSFELD, Hans-Peter (2011): Bildung im Globalisierungsprozess. In: WEEDE, Erich (Hg.): *Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–336.

BOLDER, Axel (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813–843.

BOLDER, Axel (2011): Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung ... In: SPRUNG, Anette (Hg.): *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*. Berlin: Waxmann, S. 53–66.

- BOLDER, Axel et al. (2010): Die Fragen der neuen Lebensläufe und die Antworten der Erwachsenenbildung. In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–24.
- BOURDIEU, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- BOURDIEU, Pierre; & SCHWIBS, Bernd (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRAUN, Uta et al. (2012): Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? In: *BiBB Report* ; 17/12, S. 1-10.
- BREHMER, Wolfram & SEIFERT, Hartmut (2007): Wie prekär sind atypische Beschäftigungsverhältnisse. Eine empirische Analyse. In: *WSI-Diskussionspapier Nr. 156*.
- BRÖDEL, Rainer (1998): Lebenslanges lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- BRONFENBRENNER, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- BRONFENBRENNER, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BUCHHOLZ, Sandra & BLOSSFELD, Hans-Peter (2009): Beschäftigungsflexibilisierung in Deutschland - Wen betrifft sie und wie hat sie sich auf die Veränderung sozialer Inklusion/Exklusion in Deutschland ausgewirkt? In: WINDOLF, Paul & STICHWEH, Rudolf (Hg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–138.
- BUDE, Heinz & WILLISCH, Andreas (Hg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition.
- BUDE, Heinz & WILLISCH, Andreas (2008): Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2012a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2012b): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

BUSCH, Ulrich & LAND, Rainer (2012b): Teilhabekapitalismus-Fordistische Wirtschaftsentwicklung und Umbruch in Deutschland 1950-2009. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–152.

CASTEL, Robert (2008a): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas: *Die Debatte über die Überflüssigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag; S. 69–86.

CASTEL, Robert (2008b): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. 2. Aufl. Konstanz: Universitätsverlag.

CORDES, Antje (2012): Employability und WerkerInnen. Eine empirische Untersuchung bei einem deutschen Automobilhersteller. Inauguraldissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin.

CORSTEN, Michael (2001): Beruf, Inklusion und die Transformation der Arbeitsgesellschaft. In: KURTZ, Thomas (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske & Budrich, S. 265–286.

DAUSIEN, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitidee für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: HERZBERG, Heidrun (Hg.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 151–174.

DAUSIEN, Bettina (2011): "Das beratene Selbst". Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: HAMMERER,

Marika (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–40.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1972): *Strukturplan für das Bildungswesen*. 4.Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

DIETZ, Martin (2009): Bedarfsgemeinschaften im SGB II - Warum Aufstocker trotz Arbeit bedürftig bleiben. In: *IAB-Kurzbericht*, 2/2009.

DIEWALD, Martin (2010a): Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen zum Wandel (2010). In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–41.

DIEWALD, Martin (2010b): Ungleiche Verteilungen und ungleiche Chancen. Zur Entwicklung sozialer Ungleichheiten in der Bundesrepublik. In: FAULBAUM, Frank & WOLF, Christof (Hg.): *Gesellschaftliche Entwicklungen im Spiegel der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.201-227.

DIEWALD, Martin & MAYER, Karl Ulrich (2009): The sociology of the life course and life span psychology: Integrated paradigm or complementing pathways? In: *Advances in Life Course Research*, 14 (1-2), S. 5–14.

DIEWALD, Martin; BROSE, Hanns-Georg; GOEDICKE, Anne (2005): Flexicurity im Lebenslauf: In: KRONAUER, Martin & LINNE, Gudrun (Hg.): *Flexicurity: Die Suche nach der Sicherheit in der Flexibilität*. Berlin: edition sigma, S. 223-247.

DINGELDEY, Irene (2006): Aktivierender Wohlfahrtsstaat und sozialpolitische Steuerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 8-9/2006, S. 3–9.

DOERR, Annabelle & KUPPE, Thomas (2012): Bildungsgutscheine und Zertifizierung aus Sicht der Arbeitsverwaltung. In: *IAB-Forschungsbericht*, 6/2012.

DOHMEN, Dieter (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn.

DÖRRE, Klaus (2011): Prekarität und Macht. Disziplinierung im System der Auswahlprüfungen. In: *WSI Mitteilungen*, 8/2011, S. 394–401.

EBERT, Andreas & TRISCHLER, Falko (2012): Altersübergänge. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN : *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 533–561.



EDELSTEIN, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26/2006, S. 120–134.

EHMKE, Timo & JUDE, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: KLIEME, Eckhard (Hg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 231–254.

EPPING, Rudolf (2010): Exklusion trotz – oder durch – Weiterbildung. In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–213.

ERPENBECK, John (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

EXPERTENKOMMISSION ‚FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS‘ (2004): Schlussbericht der von der Bundesregierung eingesetzten unabhängigen Expertenkommission "Finanzierung Lebenslangen Lernens". Bonn.

FARZIN, Sina (2011): Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsthematik und Sozialtheorie. Weilerswist: Velbrück.

FAULBAUM, Frank & WOLF, Christof (Hg.): Gesellschaftliche Entwicklungen im Spiegel der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FAULSTICH, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien: Oldenbourg Verlag.

FAULSTICH, Peter (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der "neue Geist" der Weiterbildung. In: *Report*, 27 (3), S. 23–31.

FAULSTICH, Peter (2011): Lernen, Biografie, Identität und Lebensführung. In: ARNOLD, Rolf (Hg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16–32.

FEND, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

FORNECK, Hermann J. & WRANA, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

FORUM BILDUNG (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.

- FOUCAULT, Michel et al. (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- FOUCAULT, Michel (2009): *Kritik des Regierens*. Schriften zur Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FROMM, Sabine & BARTELHEIMER, Peter (2012): Erwerbsteilhabe. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327–358.
- FUCHS, Tatjana (2012): Qualität der Arbeit. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417–449.
- GEPPERT, Thomas (2012): EU-Agrar- und Regionalpolitik. Wie vergangene Entscheidungen zukünftige Entwicklungen beeinflussen. Pfadabhängigkeit und die Reformfähigkeit von Politikfeldern. Bamberg: University of Bamberg Press.
- GERLACH, Christiane (2000): *Lebenslanges Lernen*. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln: Böhlau Verlag.
- GIESECKE, Johannes & WOTSCHAK, Philip (2009): Flexibilisierung in Zeiten der Krise: Verlierer sind junge und gering qualifizierte Beschäftigte. In: *WZBrief Arbeit*, 01/2009.
- GIESEKE, Wiltrud & HEUER, Ulrike (2011): Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In: ARNOLD, Rolf (Hg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–127.
- GONON, Philipp (2008): *Work, education and employability*. Bern/New York: Peter Lang, S. 55–82.
- GRGIC, Mariana (2013): *Medien, Kultur und Sport*. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- GROTLÜSCHEN, Anke; HABERZETH, Erik; KRUG, Peter (2009): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–366.
- GUNDERT, Stefanie & HOHENDANNER, Christian (2011): Leiharbeit und befristete Beschäftigung: Soziale Teilhabe ist eine Frage von stabilen Jobs. In: *IAB-Kurzbericht*, 4/2011.

- HACKET, Anne (2012): Erwerbsverläufe in der Haupterwerbsphase. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 507–532.
- HAMMERER, Marika (2011): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- HAMMES, Winfried (2011): Haushalte und Lebensformen der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. In: *Wirtschaft und Statistik*, 10-2011, S. 988–1001.
- HANF, Georg (2011): The changing relevance of the Beruf. In: BROCKMANN, Michaela, CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (Hg.): *Knowledge skills and competence in the European labor market. What's in a vocational qualification?* London: Routledge, S. 50–67.
- HASSELHORN, Marcus & TITZ, Cora (2010): Entwicklung individueller Kompetenzen erfolgreichen lebenslangen Lernens. In: KOEPERNIK, Claudia (Hg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim: Juventa, S. 21–34.
- HELMKE, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Auflage. Seelze-Velber: Klett.
- HENTIG, Hartmut von (1999): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz.
- HERZBERG, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag.
- HERZBERG, Heidrun (2008): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- HERZBERG, Heidrun & TRUSCHKAT, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: ALHEIT, Peter & FELDEN, Heide von (Hg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-126.
- HILLMERT, Steffen (2010): "Neue Flexibilität" und klassische Ungleichheiten: Ausbildungs- und Berufsverläufe in Deutschland. In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–56.

HÖFFER-MEHLER, Markus (2003): Bildung. Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HOFFMANN, Edeltraud & WALWEI, Ulrich (2002): Wandel der Erwerbsformen: Was steckt hinter den Veränderungen? In: *IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 250/2002, S. 135–144.

HOHENDANNER, Christian (2010): Unsichere Zeiten, unsichere Verträge? Befristete Verträge zwischen Auf- und Abschwung. In: *IAB-Kurzbericht*, 14/2010.

HOHENDANNER, Christian (2012): Geringfügige Beschäftigung in deutschen Betrieben: Umstrittene Minijobs. In: *IAB-Kurzbericht*, 24/2012.

HOLZER, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT.

HOMBACH Bodo (1999) Die Balance von Rechten und Pflichten sichern. Der aktivierende Sozialstaat – das neue Leitbild. In: *Soziale Sicherheit*, 48/1999-2, S. 41 – 45.

IOANNIDOU, Alexandra (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.

JAHN, Elke & WEBER, Enzo (2013): Zeitarbeit: Zusätzliche Jobs, aber auch Verdrängung. In: *IAB-Kurzbericht*, 2/2013.

KADE, Jochen & SEITER, Wolfgang (1998): Bildung-Risiko-Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: BRÖDEL, Rainer (Hg): *Lebenslanges lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 51-59.

KAMMLER, Eva & HERZBERG, Heidrun (2011): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

KELLER, Berndt; SCHULZ, Susanne; SEIFERT, Hartmut (2012): Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010. WSI – Diskussionspapier Nr. 182.

KELLER, Matthias & HAUSSTEIN THOMAS (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: *Wirtschaft und Statistik*, 1/2012, S. 30-50.

KETTNER, Anja & REBIEN, Martina (2007): Hartz-IV-Reform: Impulse für den Arbeitsmarkt. In: *IAB-Kurzbericht*, 19/2007.

- KIRCHNER, Stefan (2008): Pfadabhängigkeiten als Mehrebenenphänomen: Grundlagen und Erweiterung des Pfadansatzes. In: *hamburger review of social science*, 3/2008, S. 317–343.
- KLAFKI, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- KLENNER, Christina et al. (2011): Prekarisierung im Lebenszusammenhang - Bewegungen in den Geschlechterarrangements. In: *WSI Mitteilungen*, 8/2011, S. 416–420.
- KLÖS, Hans-Peter & SCHARNAGEL, Benjamin (2009): Arbeitsmarktpolitik seit 2003: Reformbilanz und Handlungsbedarf. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2009, S. 21–33.
- KNOLL, Joachim H. (1997): "Lebenslanges Lernen" im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese des Begriffs und seiner Operationalisierung in internationalen Bildungssystemen. In: *Report*, 39/1997, S. 27–49.
- KOHLI, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick nach vorn und zurück. In: ALLMENDINGER, Jutta (Hg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig*. Opladen: Leske & Budrich, S. 525–545.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (1994): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Luxemburg.
- KONIETZKA, Dirk (2007): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: BECKER, Rolf (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–302.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- KOEPERNIK, Claudia (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa.
- KÖRNER, Thomas; MEINKEN, Holger; PUCH, Katharina (2013): Wer sind die ausschließlich geringfügig Beschäftigten? Eine Analyse nach sozialer Lebenslage. In: *Wirtschaft und Statistik*, 01/2013, S. 42–61.

KÖRNER, Thomas & WINGERTER, Christian (2012): Qualität der Arbeit. In: *Wirtschaft und Statistik*, 11/2012, S. 990–1001.

KRÄMER, Klaus (2008): Prekarität - was ist das? In: *Arbeit*, 17/2, S. 77–90.

KRAUL, Margret (2011): Biographien in der Pädagogik: Lebensgeschichten in der pädagogischen und disziplingeschichtlichen Reflexion. In: KAMMLER, Eva & HERZBERG, Heidrun (Hg.): *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt am Main: Campus, S. 121–138.

KRAUS, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.

KRAUS, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KRAUS, Katrin (2008): Does Employability Put the German 'Vocational Order' at Risk? An Analysis from the Earning Oriented Pedagogy. In: GONON, Philipp (Hg.): *Work, education and employability*. Bern/New York: Peter Lang, S. 55–82.

KREIMEYER, Julia (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann.

KRONAUER, Martin (2008): Plädoyer für ein Exklusionsverständnis ohne Fallstricke. Anmerkungen zu Robert Castel. In: BUDE, Heinz & WILLISCH, Andreas: *Die Debatte über die Überflüssigen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 146–153.

KRONAUER, Martin (2010a): Einleitung - Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für Weiterbildung sind. In: KRONAUER, Martin (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–23.

KRONAUER, Martin (2010b): Inklusion – Exklusion: Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: KRONAUER, Martin (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24–58.

KRONAUER, Martin (2010c): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann.

KRONAUER, Martin (2010d): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

KRONAUER, Martin & LINNE Gudrun (2005): Flexicurity: Die Suche nach Sicherheit in der Flexibilität. Berlin: edition sigma.

KRONAUER, Martin & SCHMID, Günther (2011): Ein selbstbestimmtes Leben für alle. Gesellschaftliche Voraussetzungen von Autonomie. In: *WSI-Mitteilungen*, 4/2011, S. 155–162.

KRUPPE, Thomas (2008): Selektivität bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen. In: *IAB-Discussion Paper*, 17/2008.

KÜCHLER, Felicitas von (2010): Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamiken und Inklusion(szielen). In: KRONAUER, Martin (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 276–305.

KUHLEE, Dina & VAN BUER, Jürgen (2010): Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6 /2010, S. 907–924.

KUHLENKAMP, Detlef (2005): Ambivalente (De-)Regulierung. 2005. In: *DIE Magazin*, S. 27–29.

KUHLENKAMP, Detlef (2007): Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung? In: *Report*, 4/2007, S. 9–20.

KUHLENKAMP, Detlef (2010): Lifelong Learning - Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.

KURTZ, Thomas (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Vom Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/2002, S. 879–897.

KURTZ, Thomas (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske & Budrich.

KURTZ, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

LEHWEß-LITZMANN, Rene (2012): Flexibilität und Sicherheit - Deutschland im europäischen Vergleich. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–282.

- LEMPERT, Wolfgang (2006): Der Beruf- ständisches Relikt oder einheitsstiftende Form moderner, funktional differenzierter Gesellschaften? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2/2006, S. 301–310.
- LESSNICH, Stephan (2009): Krise des Sozialen? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52/2009, S. 28–34.
- LUBECKI, Verena (2002): Biographische Analysen zum Verhältnis von Selbstwert und Beruf. Technische Universität Berlin: Berlin.
- MAHONEY, James (2000): Path Depence in Historical Sociology. In: *Theory and Society*, 29/2000, S. 507–548.
- MAYER-AHUJA, Nicole; BARTELHEIMER, Peter; KÄDLER, Jürgen (2012): Teilhabe im Umbruch - Zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Bericht-erstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–40.
- NISIC, Natascha & Trübswetter, Parvati (2012): Berufswechsler in Deutschland und Großbritannien: Lohnentwicklung 1994 bis 2008. In: *IAB-Kurzbericht*, 1/2013.
- NUISSL, Ekkehard (2003): "Mobilisieren" zum Lebenslangen Lernen. In: HÖFFER-MEHLMER, Markus (Hg.): *Bildung. Wege zum Subjekt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 129–138.
- NUISSL, Ekkehard (2009): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–346.
- OECD (1996): Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ÓHIDY, Andrea (2011): Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OSCHMIANSKY, Frank & EBACH, Mareike (2009): Aktive Arbeitsmarktpolitik im Wandel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2009, S. 15–20.
- OSIANDER, Christopher (2012): Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft gering qualifizierter Arbeitsloser. In: *IAB-Discussion Paper*, 29/2012.



- PÄTZOLD, Henning (2011): Verantwortung und lebenslanges Lernen. In: ARNOLD, Rolf (Hg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208–221.
- PILZ, Frank (2009): Der Sozialstaat. Ausbau - Kontroversen - Umbau. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- PONGRATZ, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- QUENZEL, Gudrun & HURRELMANN, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: QUENZEL, Gudrun & HURRELMANN, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–36.
- QUENZEL, Gudrun & HURRELMANN, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAMMSTEDT, Beatrice (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- RENGERS, Martina (2009): Unterbeschäftigung und Teilzeitbeschäftigung im Jahr 2008. In: *Wirtschaft und Statistik*, 9/2009, S. 886–907.
- ROTHE, Daniela (2011a): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- ROTHE, Daniela (2011b): Zwischen Bildungsbiographie und Lernen im Lebenslauf: Konstruktion des Biographischen in der Politik des Lebenslangen Lernens. In: KAMMLER, Eva & HERZBERG, Heidrun: *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 43–59.
- SACKMANN, Reinhold & WINGENS, Matthias (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: SACKMANN, Reinhold & WINGENS, Matthias: *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz, Verlauf*. Weinheim: Juventa, S. 17–48.
- SANDKAULEN, Birgit (2009): Bildung und lebenslanges Lernen. Eine kritische Analyse des Bildungsbegriffs aus normativer Perspektive. In: STAUDINGER, Ursula M. & HEIDEMEIER, Heike (Hg.): *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen*. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina/Nationale Akademie der Wissenschaften, S. 21–30.

- SCHÄFFER, Burkhard (2011): Lebenslanges Lernen als Schulalbtraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte der Debatte. In: *bildungsforschung*, 1/2011, S. 125–145.
- SCHEMMANN, Michael (2004): Bedeutung und Funktion des Konzeptes "Beschäftigungsfähigkeit" in den bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union. In: *Report*, 27/2004, S. 110–116.
- SCHEMMANN, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHIER, Michael; JURCZYK, Karin; SZYMENDERSKI, Peggy (2011): Entgrenzung von Arbeit und Familie -mehr als Prekarisierung. In: *WSI-Mitteilungen*, 8/2011, S. 402-408.
- SCHMID, Josef (2009): Entwicklung der Arbeitsförderung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2009, S. 3–8.
- SCHMIDT, Bernhard (2010): Bildung im Erwachsenenalter. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 661–675.
- SCHMIDT-LAUFF, Sabine (2011): Temporale und zeitliche Kriterien einer Teilnahme an Bildung im Erwachsenenalter. In: ARNOLD, Rolf (Hg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 192–207.
- SCHMIDT, Nora (2010): Auswirkungen des Strukturwandels der Wirtschaft auf den Bildungsstand der Bevölkerung. In: *Wirtschaft und Statistik*, 6/2010, S. 537–551.
- SCHMIDT, Tanja (2012): Struktur, Vielfalt und Ungleichheit von Lebensverläufen. In: UNIVERSITÄT GÖTTINGEN: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch*. zweiter Bericht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 451–468.
- SCHRADER, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56/2010, S. 267–284.
- SCHRADER, Josef (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHUMANN, Stephan (2005): Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung - Eine Untersuchung zu diskontinuierlichen und nichtlinearen Bildungsverläufen. Inauguraldissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin.

SCHWEIKERT, Klaus (1979): Fehlstart ins Berufsleben. Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung von Jugendlichen ohne Berufsausbildungsvertrag. Hannover: Schroedel.

SEIVERTH, Andreas et al. (2010): Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SEYDA, Susanne & WERNER, Dirk (2012): IW-Weiterbildungserhebung 2011 - Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. In: *International Institute for Labour Studies*, 1/2012.

SIMONIS, Georg (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SPRUNG, Anette (2011): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Berlin: Waxmann.

STAUDINGER, Ursula M. & HEIDEMEIER, Heike (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina/Nationale Akademie der Wissenschaften.

STICHWEH, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript.

SYDOW, Jörg & SCHREYÖGG, Georg (2009): Organizational path Dependence: Opening the black box. In: *Academy of Management Review*, 34/2009, S. 689–709.

TIPPELT, Rudolf (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich.

TIPPELT, Rudolf (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

TIPPELT, Rudolf (2009): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

TIPPELT, Rudolf (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

TROLTSCH, Klaus & WALDEN, Günter (2007) Beschäftigungssystem dominiert zunehmend Ausbildungsstellenmarkt. Zur Responsivität des dualen Ausbildungssystems. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (2007) 4, S. 5–9.

TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter; KRUPP, Thomas (2010): Angebots- und nachfragebezogene Einflussfaktoren des regionalen Ausbildungsplatzangebots. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6/2010, S. 15–19.

TROMMER, Luitgard et al. (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

TSCHERSICH, Nikolai et al. (2010): Einmal atypisch, immer atypisch beschäftigt? Mobilitätsprozesse atypischer und normaler Arbeitsverhältnisse im Vergleich. In: *WSI Mitteilungen*, 4/2010, S. 179–187.

UNESCO (1997): Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.

UNIVERSITÄT GÖTTINGEN (2012) : Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch. zweiter Bericht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

VAN BUER, Jürgen (2012): Berufsübergreifende Kompetenzen. Expertise im Rahmen der National Education Panel Study (NEPS). Humboldt-Universität zu Berlin.

VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt 2003. Opladen: Leske & Budrich.

VESTER, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45/2006, S. 10–17.

WALWEI, Ulrich (2009): Zur Ökonomie der Arbeitslosenversicherung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27/2009, S. 27–33.

WALWEI, Ulrich et al. (2012): Handbuch Arbeitsmarkt 2013. Analysen, Daten, Fakten. Bielefeld: Bertelsmann.

WEBER, Brigitte & WEBER, Enzo (2013): Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: *IAB-Kurzbericht*, 4/2013.

WERLE, Raymund (2007): Pfadabhängigkeit. In: SIMONIS, Georg (Hg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–131.

WILTHAGEN, Ton & TROS, Frank (2004): The concept of ‘flexicurity’: a new approach to regulating employment and labour markets. In: *Transfer*, 10 (2) 2004, S. 166–188.

WINDOLF, Paul & STICHWEH, Rudolf (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WINGERTER, Christian (2009): Der Wandel der Erwerbsformen und seine Bedeutung für die Einkommenssituation Erwerbstätiger. In: *Wirtschaft und Statistik*, 11/2009, S. 1080–1098.

WITTPOTH, Jürgen (2009): Beteiligungsregulation in der Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 771–788.

WITTPOTH, Jürgen (2010): Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: SEIVERTH, Andreas (Hg.): *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–161.

WOLF, Elke (2010): Lohndifferenziale zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigten in Ost- und Westdeutschland. In: *WSI-Diskussionspapier*, 174/2010.

WOLTER, Andrä; WIESNER, Gisela; KOEPERNIK, Claudia (2010): Einleitung: Mit langem Atem - lebenslanges Lernen in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Kritik. In: KOEPERNIK, Claudia (Hg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim: Juventa, S. 7–19.

## 7.1 Onlinequellen

ALDA, Holger (2007): Erläuterungen zum Konzept des Erwerbsbeteiligungskapitels. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen. Online verfügbar unter [http://www.soeb.de/fileadmin/redaktion/downloads/erlaeut\\_erwerbsbet.pdf](http://www.soeb.de/fileadmin/redaktion/downloads/erlaeut_erwerbsbet.pdf); zuletzt geprüft am 05.04.2013.

ARLT, Andrea; DIEWALD, Martin; WALWEI, Ulrich (2009): Wings of change: Work arrangements in Germany. Bericht präsentiert bei SASE Annual Conference. Online verfügbar unter <http://www.ilo.org/legacy/english/protection/travail/pdf/rdwpaper23b.pdf>; zuletzt geprüft am 22.11.2013.

AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Online verfügbar unter

[https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse\\_20110113.pdf](https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20110113.pdf); zuletzt geprüft am 21.01.2013.

BÄCKER, Gerhard; BOSCH, Gerhard; WEINKOPF, Claudia (2011): Die Arbeitsmarktpolitik der letzten Jahre und die Hartz-Gesetze: Rückblick und Bewertung. Auszug aus: Vorschläge zur künftigen Arbeitsmarktpolitik: integrativ-investiv-innovativ. Universität Duisburg/Essen. Online verfügbar unter [http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl\\_files/sozialpolitik-aktuell/\\_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/IAQ\\_Gutachten\\_Auszug\\_Bewertung\\_Hartz\\_Gesetze](http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/IAQ_Gutachten_Auszug_Bewertung_Hartz_Gesetze); zuletzt geprüft am 30.04.2013.

BARTELHEIMER, Peter (2012): Wo die Mitte aufhört - Überlegungen zur Zone der Prekarität. Spaltung der Arbeitswelt – Prekarität für alle? Online verfügbar unter [http://www.sofi-goettin-gen.de/fileadmin/Peter\\_Bartelheimer/Material/Vortraege/SOFI\\_Tagung\\_2012\\_Bartelheimer\\_Prekaritaet\\_korr.pdf](http://www.sofi-goettin-gen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Material/Vortraege/SOFI_Tagung_2012_Bartelheimer_Prekaritaet_korr.pdf); zuletzt geprüft am 03.04.2013.

BELLMANN, Lutz (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03514.pdf>; zuletzt geprüft am 24.12.2013.

BELLMANN, Lutz et al. (2013): Weiterbildung atypisch Beschäftigter. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-25D6668A-EBBB87E2/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_37954\\_37969\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-25D6668A-EBBB87E2/bst/xcms_bst_dms_37954_37969_2.pdf); zuletzt geprüft am 15.08.2013.

BILDUNGSSERVER BERLIN BRANDENBURG (2014). Berufliche Bildung: Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme - Stufe I (MDQM I). Online verfügbar unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/bb\\_mdqm1.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/bb_mdqm1.html); zuletzt geprüft am 17.06.2014.

BONIN, Holger (2013): Schriftliche Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung von Sachverständigen zum 4. Armuts- und Reichtumsbericht. Online verfügbar unter [http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a11/anhoerungen/2013/136\\_Sitzung\\_Armuts-Reichtumsbericht/Stellungnahmen\\_17\\_11\\_1173.pdf](http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a11/anhoerungen/2013/136_Sitzung_Armuts-Reichtumsbericht/Stellungnahmen_17_11_1173.pdf); zuletzt geprüft am 24.08.2013.

BRENKE, Karl (2011): Anhaltender Strukturwandel zur Teilzeitbeschäftigung. In: *DIW-Wochenbericht*, 42/2011. Online verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.387390.de/11-42-1.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.387390.de/11-42-1.pdf); zuletzt geprüft am 10.04.2013.

BRETSCHNEIDER, Markus; GRUNWALD, Jörg-Günther; ZINK Gerte (2010): Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. Abschlussbericht des Entwicklungsprojekts 4.0.895. Institut für Berufsbildung. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6214>; zuletzt geprüft am 04.09.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Online verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>, zuletzt aktualisiert am 01.04.2009; zuletzt geprüft am 21.08.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2010): Grundsicherung für Arbeitsuchende: Erwerbstätige Arbeitslosengeld II-Bezieher. Bericht der Statistik der BA. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/SGBII/Erwerbstaetige-AlgII-Empfaenger-Sonderbericht.pdf>; zuletzt geprüft am 08.05.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2011): Anrechnung von Vermögen auf das Arbeitslosengeld II. Online verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Grundsicherung/Vermoeegen/index.htm>; zuletzt geprüft am 17.06.14.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013a): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht Dezember und Jahr 2012. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Monatsberichte/Generische-Publikationen/Monatsbericht-201212.pdf>; zuletzt geprüft am 06.05.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013b): Grundsicherung in Deutschland. Hintergrundinformationen zur Grundsicherung-April 2013. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Grundsicherung-SGBII/Generische-Publikationen/Grusi-Hintergrundinfo-201304.pdf>; zuletzt geprüft am 07.05.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013c): Zeitarbeit in Deutschland - Aktuelle Entwicklungen. Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Arbeitsmarktberichterstattung Januar 2013. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte->

Broschueren/Arbeitsmarkt/Generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung-1HJ2012.pdf; zuletzt geprüft am 15.03.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013d): Analytikreport der Statistik. Arbeitslosigkeit nach Rechtskreisen. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentrale-Analytikreports/Monatliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Arbeitslosigkeit-Rechtskreise-Vergleich/Analyse-Arbeitslosigkeit-Rechtskreise-Vergleich-201304.pdf>; zuletzt geprüft am 02.05.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf); zuletzt geprüft am 14.10.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013a): Individuelle berufliche Weiterbildung. Förderinstrumente für Erwerbstätige in Bund und Ländern. Online verfügbar unter [http://www.bildungspraemie.info/\\_media/2013\\_Synopse\\_\\_Gutscheinprogramme\\_Stand\\_2013-07-01\\_final.pdf](http://www.bildungspraemie.info/_media/2013_Synopse__Gutscheinprogramme_Stand_2013-07-01_final.pdf); zuletzt geprüft am 14.10.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013b): Weiterbildungssparen - der zweite Baustein der Bildungsprämie. Online verfügbar unter [http://www.bildungspraemie.info/\\_media/BiP\\_Infoblatt\\_Weiterbildungssparen-WBI.pdf](http://www.bildungspraemie.info/_media/BiP_Infoblatt_Weiterbildungssparen-WBI.pdf); zuletzt geprüft am 14.10.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013c): Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg\\_durch\\_Bildung\\_2013.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf); zuletzt geprüft am 27.09.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2014a): Datenportal des BMBF: Tabellenauswahl zum Thema Schulen. Online verfügbar unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K232.html#chapters>; zuletzt geprüft am 17.06.2014.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2014b): Weiterbildung: Lebenslanges Lernen sichert Zukunftschancen. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php>; zuletzt geprüft am 17.06.2014.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN FRAUEN UND JUGEND (2012): EXIF - Exzessive Internetnutzung in Familien. Online verfügbar unter



<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>; zuletzt geprüft am 20.08.2013.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN FRAUEN UND JUGEND (2013): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Online verfügbar unter [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medienkompetenzf\\_C3\\_B6rderug-f\\_C3\\_BCr-Kinder-und-Jugendliche,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medienkompetenzf_C3_B6rderug-f_C3_BCr-Kinder-und-Jugendliche,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf); zuletzt geprüft am 20.08.2013.

BUSCH, Ulrich & LAND, Rainer (2012a): Teilhabekapitalismus - Fordistische Wirtschaftsentwicklung und Umbruch in Deutschland im Zeitraum von 1950-2010. In: *Leibniz Online - Zeitschrift der Leibnizsozietät e.V.*, S. 1–67. Online verfügbar unter [http://www2.hu-berlin.de/leibniz-sozietat/journal/archive/14\\_12/04\\_Busch&Land.pdf](http://www2.hu-berlin.de/leibniz-sozietat/journal/archive/14_12/04_Busch&Land.pdf); zuletzt geprüft am 29.11.2012.

CRIMMANN, Andreas et al. (2009): Forschungsbericht zum Thema "Arbeitnehmerüberlassung" Endbericht zum 29. Mai 2009. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/externe/2010/k100113303.pdf>; zuletzt geprüft am 18.03.2013.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2011): Entwicklung der geringfügigen Beschäftigung in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Gabriele Hiller-Ohm, Anette Kramme, Petra Ernstberger, weiterer Abgeordneter sowie die Fraktion der SPD - Drucksache 17/6382. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/069/1706986.pdf>; zuletzt geprüft am 22.04.2013.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland - 14. Kinder- und Jugendbericht -. Unterrichtung der Bundesregierung. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/externe/2013/k130222r11.pdf>; zuletzt geprüft am 20.08.2013.

DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert (2012): Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Expertise für die Hans- Böckler-Stiftung Düsseldorf. Online verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_189.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf); zuletzt geprüft am 21.08.2013.

DORAU, Ralf (2010): Duale Berufsausbildungen und berufliche Integration in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss. Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (bwp@)*, Ausgabe 18, Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe18/dorau\\_bwpat18.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe18/dorau_bwpat18.pdf); zuletzt geprüft am 26.02.2013.

EBBINGHAUS, Margit et al. (2011): Rekrutierung von Auszubildenden – Betriebliches Rekrutierungsverhalten im Kontext des demografischen Wandels. Online verfügbar unter [https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_21305.pdf](https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21305.pdf); zuletzt geprüft am 11.03.2013.

EUROPEAN COMMISSION (2012): European Employment Observatory Review. Long-term Unemployment. Online Verfügbar unter <http://www.eu-employment-observatory.net/resources/reviews/EEORReview-LTU-2012.pdf>; zuletzt geprüft am 16.03.2014.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online verfügbar unter [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf); zuletzt geprüft am 13.08.2013.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Online verfügbar unter <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>; zuletzt geprüft am 16.03.1014.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006): Beschäftigung in Europa 2006. Online verfügbar unter <http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=3&policyArea=81&subCategory=119&country=0&year=0&advSearchKey=&mode=advancedSubmit&langId=de>; zuletzt geprüft am 14.03.2013.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2007): Gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten. Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit. Online verfügbar unter [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/;ELX\\_SESSIONID=xv6JTq1DZpLTGG1CxMXr4W4n92Z5GFILlVky7rmGznL3tDyPqh3T!-821459466?uri=CELEX:52007DC0359](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/;ELX_SESSIONID=xv6JTq1DZpLTGG1CxMXr4W4n92Z5GFILlVky7rmGznL3tDyPqh3T!-821459466?uri=CELEX:52007DC0359); zuletzt geprüft am 19.12.2012.

EUROPÄISCHER RAT (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000. Online verfügbar unter <http://www.dhv-speyer.de/hill/Lehrangebot/Sommersemester-2003/Rechtsgestaltung/eu-rat-lissabon.pdf>; zuletzt geprüft am 12.11.2013.

FUNCKE, Antje; OBERSCHACHTSIEK, Dirk; GIESECKE, Johannes (2010): Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32102\\_32103\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32102_32103_2.pdf); zuletzt geprüft am 12.03.2013.

HOLST, Hajo; NACHTWEY, Oliver; DOSTAL, Werner (2009): Funktionswandel von Leiharbeit. Neue Nutzungsstrategien und ihre arbeits- und mitbestimmungspolitischen Folgen. Eine Studie im Auftrag der Otto Brenner Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.otto-brenner-shop.de/uploads/tx\\_mplightshop/OBS-Arbeitsheft\\_61.pdf](http://www.otto-brenner-shop.de/uploads/tx_mplightshop/OBS-Arbeitsheft_61.pdf); zuletzt geprüft am 12.03.2014.

IW CONSULT GMBH (2011): Zeitarbeit in Deutschland. Treiber für Flexibilität und Wachstum. Online verfügbar unter <http://www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63379>; zuletzt geprüft am 15.03.2013.

IW CONSULT GMBH (2014): Unternehmen. Online verfügbar unter <http://www.iwconsult.de/content/iwc/unternehmen/index.html>; zuletzt geprüft am 17.06.2014.

KALINA, Thorsten (2012): Niedriglohnbeschäftigte in der Sackgasse ? - Was die Segmentionstheorie zum Verständnis des Niedriglohnsektors in Deutschland beitragen kann. Inauguraldissertation. Online verfügbar unter [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-30671/Dissertation\\_Kalina\\_Endfassung.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-30671/Dissertation_Kalina_Endfassung.pdf); zuletzt geprüft am 10.04.2013.

KOCHER, Eva & WELTI, Felix (2013): Wie lässt sich der Anspruch auf Weiterbildung rechtlich gestalten? Rechtliche Instrumente im Arbeits- und Sozialrecht : Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09665.pdf>; zuletzt geprüft am 16.03.2014.

MAIER, Tobias et al. (2012): Alternative Szenarien der Entwicklung von Qualifikation und Arbeit bis 2030. Endbericht zum Vorhaben. Online verfügbar unter [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/volltextlink.html?FId=996683&link=http%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2Fid%2F6986](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/volltextlink.html?FId=996683&link=http%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2Fid%2F6986); zuletzt geprüft am 26.05.2014.

MAYER, Karl Ulrich & DIEWALD, Martin (2006): Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/soz/bass/pdf/mayerdiewald2006.pdf>; zuletzt geprüft am 25.10.2013.

OECHSLER, Walter (2006): Konvergenz versus Pfadabhängigkeit der Corporate Governance. Universität Mannheim. Online verfügbar unter <http://www.uni-hamburg.de/onTEAM/grafik/1110360937/OechslerVortrag.pdf>; zuletzt geprüft am 29.08.2013.

RHEINISCH-WESTFÄLISCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (2012a): Durchlässiger Arbeitsmarkt durch Zeitarbeit? Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0932DF05-03CDAEB5/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_36799\\_36800\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0932DF05-03CDAEB5/bst/xcms_bst_dms_36799_36800_2.pdf); zuletzt geprüft am 18.03.2013.

RHEINISCH-WESTFÄLISCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (2012b): Herausforderung Zeitarbeit. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_35839\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35839__2.pdf); zuletzt geprüft am 18.03.2013.

SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER WIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG (2011): Herausforderungen des demografischen Wandels. Expertise im Auftrag der Bundesregierung. Online verfügbar unter [http://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/Expertisen/2011/expertise\\_2011-demografischer-wandel.pdf](http://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/Expertisen/2011/expertise_2011-demografischer-wandel.pdf); zuletzt geprüft am 09.06.2013.

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2011): Demografischer Wandel in Deutschland – Heft 1. Online verfügbar unter [http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/demografischer\\_wandel\\_heft1.pdf](http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/demografischer_wandel_heft1.pdf); zuletzt geprüft am 26.06.2014.

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2012a): Arbeitsmärkte im Wandel. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/Arbeitsmarktwandel5130001099004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/Arbeitsmarktwandel5130001099004.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 16.11.2012.

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2012b): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich 2012. Online verfügbar unter [http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/Bildungsindikatoren\\_2012.pdf](http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/Bildungsindikatoren_2012.pdf); zuletzt geprüft am 29.11.2013.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2009a): Informationsgesellschaft in Deutschland. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Querschnitt/Informationsgesellschaft1030701099004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Querschnitt/Informationsgesellschaft1030701099004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt aktualisiert am 03.11.2009; zuletzt geprüft am 10.06.2013.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2009b): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204099004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204099004.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 23.06.2014.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012a): Wirtschaft und Statistik. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaMai12.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaMai12.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 11.06.2013.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012b): Statistisches Jahrbuch 2012. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/GesellschaftundStaat/EinkommenKonsumLeben.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/GesellschaftundStaat/EinkommenKonsumLeben.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 10.06.2013.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012c): Qualität der Arbeit. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BroschueQualitaetArbeit0010015129001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BroschueQualitaetArbeit0010015129001.pdf?__blob=publicationFile); zuletzt geprüft am 08.12.2012.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2014a): Zeitarbeiter nach Berufsgruppen 2012. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/QualitaetArbeit/\\_Grafik/4\\_4\\_Zeitarbeit.png?\\_\\_blob=poster](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/QualitaetArbeit/_Grafik/4_4_Zeitarbeit.png?__blob=poster); zuletzt geprüft am 16.03.2012.

Statistisches Bundesamt (2014b): Beschäftigungsstatistik. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/TabellenBeschaeftigungsstatistik/Altersgruppen.html>; zuletzt geprüft am 17.06.2014.

TIEMANN, Michael et al. (2008): Berufsfeld-Definitionen des BIBB. Online verfügbar unter [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_BIBB-Berufsfelder\\_010508.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_BIBB-Berufsfelder_010508.pdf); zuletzt geprüft am 19.08.2013.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2013): Schulstrukturen in 16 deutschen Bundesländern. Zur institutionellen Rahmung des Lebenslaufs. Otto-Friedrich Universität, NEPS Working Paper No. 28. Online verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XXVIII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXVIII.pdf); zuletzt geprüft am 25.10.2013.

TRISCHLER, Falko & KISTLER, Ernst (2010): Gute Erwerbsbiographien. Arbeitspapier 1: Erwerbsverläufe im Wandel. Online verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf\\_fof/S-2009-236-3-3.pdf](http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2009-236-3-3.pdf); zuletzt geprüft am 03.04.2013.

THE COPENHAGEN DECLARATION (2002) Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen\\_declaration\\_eng\\_final.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf); zuletzt geprüft am 10.06.2014.

WAGNER, Alexandra (2010): Atypische Beschäftigung. Eine wissenschaftliche Bilanzierung. Abschlussbericht. Online verfügbar unter [http://www.boeckler.de/pdf\\_fof/S-2009-327-3-1.pdf](http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2009-327-3-1.pdf); zuletzt geprüft am 04.04.2013.

WALTER, Marcel & MÜLLER, Normann (2013): Entscheidungsrationalität der Beschäftigten (BIBB-DICT-Erhebung). Online verfügbar unter [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so\\_23301\\_eb\\_Teil\\_1.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_23301_eb_Teil_1.pdf); zuletzt geprüft am 17.06.2014.

WETZEL, Anne (2005): Das Konzept der Pfadabhängigkeit und seine Anwendungsmöglichkeiten in der Transformationsforschung. In: *Arbeitspapiere des Osteuropa-Instituts der Freien Universität Berlin*, 52/2005. Online verfügbar unter <http://www.oei.fu-berlin.de/politik/publikationen/AP52.pdf>; zuletzt geprüft am 29.08.2013.

WÖßMANN, Ludgar & POINIUNK, Marc (2009) Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_30280\\_30281\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf); zuletzt geprüft am 10.06.2014.

### **Eidesstaatlicher Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich alle in der Dissertation benutzten Hilfsmittel und Hilfen angegeben habe und die Dissertation von mir selbständig verfasst wurde.